

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINEUZA CALDEIRA DE SOUSA PRADO

**O PROFORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE**

GOIÂNIA – 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROFORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação e Profissionalização Docente

Orientadora: Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^a. Mirza Seabra Toschi – UFG/ UEG

Componentes:

Prof. Dr. José Vieira de Sousa – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Valter Soares Guimarães – Universidade Federal de Goiás

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, João D. Lemes do Prado, pela paciência, pelo apoio e incentivo durante minha trajetória profissional. Especialmente, por tantos momentos que, mesmo presente, eu estava ausente de sua vida, também por ter sido sempre um grande companheiro!

Aos meus filhos queridos, Ana Paula e Eduardo, pelo apoio, compreensão e incentivo. Que em tantos momentos difíceis, pude contar com vocês e essa demonstração de amor me fez sentir forte e com ânimo para prosseguir a caminhada.

Aos meus queridos irmãos pelo carinho, amor e palavras de incentivo, não só durante este curso mas em toda a nossa vida.

À professora Mirza Seabra Toschi, pela dedicação, conhecimento e profissionalismo e por conduzir tão bem esta orientação. Ajudou-me a encontrar os caminhos da pesquisa e por eles trilhar. A sua meiguice e paciência deram-me tranquilidade nas horas mais difíceis.

Ao professor Dr. Valter Soares Guimarães e as professoras Dr^a. Arlene Clímaco, Dr^a. Maria Hermínia M. da Silva Domingues, Dr^a. Mirza Seabra Toschi, Dr^a Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues e Dr^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza pelas aulas enriquecedoras e inesquecíveis.

Aos membros da banca, professores: Dr. José Vieira de Sousa, da UnB e Dr. Valter Soares Guimarães da UFG, por aceitarem o convite para participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

À professora, Dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, pela leitura dos materiais, sugestões e contribuições tão relevantes para este trabalho.

Ao Reitor da Universidade de Rio Verde – FESURV, professor, Paulo Eustáquio Resende do Nascimento, pela iniciativa tomada para a realização deste Programa e preocupação com a formação dos professores desta Universidade.

Aos professores cursistas que fizeram parte desta pesquisa, respondendo questionários, participando do grupo focal, cedendo seus memoriais para análise, a participação de vocês foi fundamental para esta pesquisa.

À minha amiga Deusmaura, com quem partilhei momentos da graduação, mestrado e colega de trabalho. Sua amizade, apoio e alegria foram importantes nesta caminhada.

Às minhas colegas professoras, Margarida Maria de Jesus, Norma de Castro, Maria-Vânia Barbosa e Vanusa Mendes, pelas palavras amigas e pelo incentivo constante.

À Bruna Cardoso da Cruz, bolsista do Programa de Iniciação Científica, pela sua valiosa colaboração.

Ao Grande Mestre, Jesus Cristo, fonte de vida, amor e sabedoria, que me encheu de força e coragem nos momentos mais difíceis, possibilitando-me concluir esta dissertação.

*À memória de minha querida mãe e de meu querido pai, pela vida,
pelo amor doado e por terem me ensinado a lutar por aquilo que
desejo. E, mais, pela fé e esperança de vida ensinada, pelo orgulho de
ter-me como filha. A vocês, o meu eterno respeito e amor.*

RESUMO

PRADO, Marineuza Caldeira de Sousa. **Proformação e a construção da identidade profissional docente**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008, 177p.

O Proformação e a construção da identidade profissional docente é resultado de um estudo vinculado à Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. O foco deste estudo é o programa de formação de professores em exercício – Proformação - programa do Ministério da Educação em parceria com estados e municípios, que habilitou professores leigos que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização e pré-escolas. Foi um programa de nível médio, modalidade Normal, que utilizou a educação a distância para desenvolver suas ações. O objetivo principal foi compreender as percepções que o Proformação teve para os professores leigos de Rio Verde, que o cursaram no período de 2000 a 2001. Para este intento foi preciso conhecer como o Proformação influenciou nas relações profissionais dos professores cursistas; verificar qual é a avaliação que os professores fazem atualmente do programa; verificar como os registros escritos – os memoriais – elaborados pelos professores ao longo do curso, contribuíram para a construção da identidade profissional dos professores cursistas e analisar se o discurso docente aponta para mudanças nas práticas pedagógicas. A aproximação do objeto estudado deu-se por meio do referencial teórico de análise voltado mais para a formação de professores, educação a distância e materiais informativos e instrucionais sobre o Proformação. A metodologia teve uma abordagem qualitativa, considerando a especificidade do objeto investigado. A escolha foi trabalhar uma metodologia capaz de descrever quais percepções as pessoas, no caso os professores cursistas, tiveram do Proformação e o que isso significou para a construção de sua identidade profissional docente. Foi feito um Estudo de Caso para entender, analisar e a reconstruir situações educacionais que foram vivenciadas e experimentadas pelo grupo social que faz parte desse trabalho de investigação. Apliquei questionários, realizei grupo focal e fiz a análise de memoriais dos professores cursistas. O estudo demonstrou que programas da natureza do Proformação, que ofereceu uma formação aligeirada, fazem parte de uma política educacional brasileira financiada por organismos internacionais, de modo especial, o Banco Mundial, o qual exerce uma forte influência nas decisões econômicas, políticas e educacionais da educação brasileira. O Proformação trouxe mudanças significativas para o grupo de professores leigos que o cursaram. De maneira geral, o grupo ficou muito motivado e com auto-estima elevada, seu discurso aponta melhoras em sua prática pedagógica e 82% ingressaram na educação superior. Com a titulação, romperam o estigma de professor leigo, porém muitos não conseguiram romper as barreiras que o impedem de ter uma postura crítico-reflexivo sobre si e sua profissão. A identidade profissional desses professores, assim como a de qualquer outro professor, não está acabada, enquanto estiverem ativos na profissão ela estará em construção.

Palavras-chave: 1 – Proformação; 2 – Formação de professores; 3 – Educação a distância

ABSTRACT

PRADO, Marineuza Caldeira de Sousa. **Proformação and the building of the teacher's professional identity**. Dissertation (Post-graduation Program on Education) – College of Education. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008, 177p.

“Proformação” and the building of the teacher’s professional identity is the result of a study developed according to the research line Teacher’s Education and Professionalization of the Post-graduation Program on Education of Universidade Federal de Goiás. The focus of this study is the in-service teachers’ education program – “Proformação”. This program was created by the Ministry of Education in partnership with states and municipalities, which professionalized lay teachers who taught the first grades of primary school, literacy classes and pre-school groups. It was a secondary education level program which was carried out in the distance education mode. This study aims at understanding teachers’ perceptions about “Proformação”. These teachers are from Rio Verde and took part of this program during 2000 and 2001. In order to do this, it was necessary to know how “Proformação” influenced the teachers’ professional relations; to verify the current evaluation those teachers have of the program; to verify how the journals written by teachers during the course contributed to the building of their professional identity and to analyze if the teachers’ discourse points to changes in their pedagogical practice. The theoretical reference used in this study was based on the analysis of teacher education, distance education and informative and instructional materials about “Proformação”. The methodology used a qualitative approach, considering the particular aspects of the investigated theme. We chose this methodology because it made possible to describe teachers’ perceptions about “Proformação” and its meaning for the building of their professional identity. A case study was carried out to understand, analyze and rebuild educational situations which were experienced by the social group that was part of this study. Questionnaires were used, a focus group was carried out and the teachers’ journals were analyzed. The study revealed that programs like “Proformação”, which offered hasty education, are part of a Brazilian educational policy financed by international institutions, especially the World Bank, which has strong influence on educational, political and economic decisions of Brazilian education. “Proformação” brought meaningful changes to the group of lay teachers who took part in it. In general, the group was very motivated and with high self-esteem; teachers’ discourse reveals improvement in their pedagogical practice and 82% of them proceeded to higher education. With their degree, they have broken the “lay teacher stigma”. However, many of them were not able to overcome the barriers which prevent them from having a critical and reflexive attitude about themselves and their profession. These teachers’ professional identity, like the identity of any other teacher, is not complete. While they are professionally active, it will be in construction.

Keywords: 1 – Proformação; 2 – Teachers’ education; 3 – Distance education

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
RELAÇÃO DE SIGLAS	9
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	25
1 A Formação de Professores no Brasil: um breve histórico sobre as modalidades presencial e a distância	26
2 A Formação Inicial e Continuada de Professores: necessária articulação para o exercício da docência	31
3 A produção do memorial do professor e a construção da identidade profissional	37
4 A Formação de Professores na Modalidade a Distância: uma possibilidade para o professor	41
5 A educação a distância no Brasil: conceitos, desafios e possibilidades de formação para muitos	49
6 A educação a distância num contexto de mudanças e transformações	55
7 A educação a distância e as novas tecnologias da comunicação e da informação	59
CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO – PROFORMAÇÃO	63
1 Estudo de Caso: conhecendo o Proformação	63
2 Um Programa de Formação de Professores em Exercício: o Proformação	65
2.1 Os objetivos do Proformação	67
2.2 A Estrutura Organizacional do Curso	67
2.3 O Currículo do Curso	68
2.4 O perfil do professor que se quer formar	70
2.5 A Proposta Pedagógica do Proformação	70
2.6 Metodologia do Proformação	72
3 O Proformação em de Goiás: um relato acerca do programa no estado	77
4 O Proformação em Rio Verde: um relato acerca do programa no município	81
5 Proformação: um programa financiado pelo Banco Mundial	
CAPÍTULO 3 – O PROFORMAÇÃO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	89
1 A Contextualização da Pesquisa	89
2 A identificação dos professores cursistas que ingressaram no Proformação	93

2.1	O tempo de interrupção dos estudos e grau de escolaridade dos professores cursistas	94
2.2	O vínculo empregatício do professor cursista, localização e organização da escola	96
2.3	A faixa etária e tempo de atuação no magistério	97
3	A definição das categorias de análise	100
3.1	A valorização pessoal e profissional: elevando a auto-estima dos professores cursistas	102
3.2	As relações pessoais, sociais e a construção da subjetividade dos professores cursistas	111
3.3	A construção de novos conhecimentos	116
3.3.1	A relação do professor cursista com o trabalho pedagógico	121
3.3.2	A organização do trabalho pedagógico	123
3.3.3	Relação do professor cursista com a organização e gestão da escola	125
3.3.4	O momento da avaliação do curso pelos professores cursistas	128
3.4	As situações de estudo enfrentadas pelos professores cursistas de Rio Verde	132
4	Os significados e percepções dos professores a respeito do Proformação	136
5	As mudanças culturais e pedagógicas ocorridas com os professores cursistas	139
6	A construção da identidade profissional docente dos professores cursistas: uma trajetória contada nos memoriais	141
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	157
	ANEXOS	171

RELAÇÃO DE SIGLAS

Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância

Abraead – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância

AGF – Agencia Formadora

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Anpae – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Bird – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEB/CNE – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

Cema – Centro Educativo do Maranhão

CNP – Coordenação Nacional do Proformação

Comerv – Conselho Municipal de Ensino de Rio Verde

Conarcfe – Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Dcnem – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EAD – Educação a Distância

EEG – Equipe Estadual de Gerenciamento do Proformação

FE – Faculdade de Educação

FE – Fundamentos da Educação – Área Temática do Proformação

Fesurv – Universidade de Rio Verde

FMTVE – Fundação Maranhense de Televisão Educativa

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Irdeb – Instituto Radiodifusão do Estado da Bahia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Nured – Núcleo Regional de Educação a Distância

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

OME – Órgão Municipal de Educação

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
PB – Provas Bimestrais
PC – Professor Cursista
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG – Programa de Pós-graduação
Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício
Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Seadec – Superintendência de Educação a Distância e Continuada/GO
Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE – Secretaria Estadual de Educação
Seed – Secretaria de Educação a Distância
SME – Secretaria Municipal de Educação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TR – Tutores
TVE – TV Educativa
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UnB – Universidade de Brasília
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E TABELAS

a) Quadros

Quadro 1: Capítulo 1 –	Programas e Projetos voltados para a formação de professores leigos	29
Quadro 1: Capítulo 2 –	Matriz Curricular do Proformação	69
Quadro 1: Capítulo 3 –	Categoria e sub-categorias surgidas na pesquisa	102

b) Tabelas

Tabela 1: Capítulo 1 –	Número de brasileiros matriculados em cursos de Educação a Distância, segundo dados do Anuário e de oito grandes projetos, em 2006	43
Tabela 2: Capítulo 1 –	Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (CNE e CEEs) a praticar a EAD e de seus alunos, de acordo com o levantamento do Abraead 2004/2006	44
Tabela 1: Capítulo 3 –	Valorização dos professores cursistas – Antes do Proformação	105
Tabela 2: Capítulo 3 –	Valorização dos professores cursistas – Depois do Proformação	107
Tabela 3: Capítulo 3 –	Auto-estima dos professores cursistas – Antes do Proformação	107
Tabela 4: Capítulo 3 –	Auto-estima dos professores cursistas – Depois do Proformação	108
Tabela 5: Capítulo 3 –	Relacionamento do professor com outros sujeitos – Antes do Proformação	112
Tabela 6: Capítulo 3 –	Relacionamento do professor com outros sujeitos – Depois do Proformação	113
Tabela 7: Capítulo 3 –	As relações sociais e a construção da subjetividade dos professores cursistas do Proformação	115
Tabela 8: Capítulo 3 –	A relação com o trabalho que realizava – Antes do Proformação	122

Tabela 9: Capítulo 3 –	A relação com o trabalho que realizava – Depois do Proformação	122
Tabela 10: Capítulo 3 –	A organização do trabalho pedagógico – Antes do Proformação	124
Tabela 11: Capítulo 3 –	A organização do trabalho pedagógico – Depois do Proformação	125
Tabela 12: Capítulo 3 –	A participação na organização e gestão da escola – Antes do Proformação	127
Tabela 13: Capítulo 3 –	A participação na organização e gestão da escola – Depois do Proformação	127
Tabela 14: Capítulo 3 –	Os significados e percepções que os professores cursistas tiveram do Proformação	138
Tabela 15: Capítulo 3 –	Mudanças culturais e pedagógicas ocorridas com os professores cursistas do Proformação	140

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 –	A identificação dos professores cursistas do Proformação	168
Anexo 2 –	Questionário	171
Anexo 3 –	Roteiro de trabalho com o grupo focal	177

INTRODUÇÃO

Toda a memória humana é, assim, memória de alguém. De uma pessoa determinada e dotada de um sentimento especial. Sentimento definido por um nome próprio. Mas também pelo limite entre a pessoa e o mundo exterior. Para cada pessoa, sua memória tem duas faces. Ela se refere ao Eu, mas, também, ao olhar que a pessoa tem sobre si mesma. Por isso, ninguém pode ser privado de memória sem ser despojado de identidade. Sem memória, uma pessoa não se reconhece. Ela se despedaça... Deixa de existir. Neste sentido, toda pessoa é memória, embora, não seja, apenas, memória.

(HORTA, PRIORE, 2005)

Quero aqui falar um pouco de minhas memórias, porque elas fazem parte da minha existência e deixo de me reconhecer se elas desaparecerem de mim. São muitas as memórias... algumas são boas, alegres, divertidas, outras nem tanto, mas todas foram importantes e fazem parte de minha história de vida pessoal e profissional, por isso precisam ser revividas, por meio de lembranças, e contadas mesmo que de forma fragmentada e ligeira como agora vou fazer.

Assim, reporto-me há vinte e cinco anos quando fixei residência em Rio Verde – GO. Era o ano 1983. Vim de Paranaiguara-GO, uma pequena cidade próxima da divisa de Goiás com Minas Gerais. Com a vinda para Rio Verde, cidade então desconhecida, com duas crianças pequenas, acompanhando marido, que estava assumindo a gerência de uma firma, tornei-me apenas mãe, esposa e dona de casa até o ano de 1988, quando resolvi prestar concurso para ser professora de ensino fundamental da rede pública estadual de ensino de Rio Verde-GO. E assim fiz, prestei o concurso em janeiro de 1988 e, em fevereiro do mesmo ano, já estava lecionando.

Foram muitas as dificuldades, faltavam-me experiências, vivências e práticas, mas, em contrapartida, tinha muita disposição, muita vontade de aprender, de fazer algo novo. No início, encontrei muitas pessoas que me encorajavam, diziam-me palavras de incentivos diante das dificuldades e elogios na realização de trabalhos bons. Essas pessoas me ensinaram muito, deram-me lição de vida, de dedicação, ensinamentos que até hoje procuro trazer comigo. Porém, nem sempre foi assim, encontrei muitas outras pessoas que diziam coisas negativas sobre a educação, eram pessimistas e sem esperanças com relação à educação; perguntavam-me por que eu tinha escolhido ser professora. Mesmo com toda a minha

imaturidade profissional precisei aprender “filtrar” muita coisa para continuar batalhando pelo meu ideal, pois eu queria muito aquilo que estava iniciando e propondo para minha vida profissional e não tenho nenhum arrependimento de ter seguido adiante com esse projeto que escolhi, o qual depois de Deus e de minha família, é a coisa mais importante para mim.

Quando iniciei no magistério, minha formação era apenas de nível médio, modalidade Normal. Em 1990, prestei vestibular para o curso de Pedagogia. Atualmente, sou pedagoga, com especialização em Planejamento Escolar. Desde 1999, atuo como professora formadora, no Núcleo Regional de Educação a Distância – Nured, na área de Fundamentos da Educação em dois programas do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Estado e Município: Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação¹ que funcionou até junho de 2006 em Goiás e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, que funcionou de julho/2005 a julho/2007, como projeto piloto, e agora está sendo oferecido para todo o país.

Antes do Proformação, atuei de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; trabalhei no Departamento Regional da Merenda Escolar – antes da descentralização – e no Departamento Pedagógico da Subsecretaria Regional de Educação de Rio Verde-GO. Já atuando no Nured, fui membro do Conselho Municipal de Ensino de Rio Verde – Comerv, representando a rede estadual de ensino do município.

O exercício da docência nos Programas: Proformação e, posteriormente, Proinfantil, possibilitou-me momentos ricos de aprendizagem. O trabalho desafiava-me o tempo todo, pela sua metodologia e especificidade. Precisei despir-me de velhos conceitos e preconceitos, pois o trabalho era diferente de tudo o que eu já havia feito até o momento. Era um curso na modalidade a distância, para professores em exercício, pessoas que exerciam a docência há muitos anos e não tinham a formação mínima para o exercício do magistério. Muitos atuavam em escolas rurais e em salas multisseriadas. Outros com o ensino fundamental incompleto e com muitas dificuldades de leitura, de escrita, além de problemas relacionados à auto-estima baixa.

Com o Proformação, pude partilhar com muitos colegas da mesma área de conhecimento, práticas enriquecedoras, conhecer e trabalhar com outros professores de Goiás e do Brasil, foi um grande aprendizado. Era um trabalho novo para todos nós, aprendemos muito, superamos dificuldades juntos, tudo era muito novo, estávamos fazendo tudo pela primeira vez, por isso a insegurança era uma companheira constante, mas aos poucos foi

¹ Neste trabalho optei em deixar a sigla Proformação – que designa Programa de Formação de Professores em Exercício com a letra minúscula, embora quase sempre a mesma seja encontrada com a grafia maiúscula.

sendo superada, e a segurança foi ganhando espaço.

Dentre os trabalhos realizados, um deles deu-me muita alegria em fazê-lo, que foi trabalhar com um grupo de professores de Fundamentos da Educação – FE e de Organização do Trabalho Pedagógico – OTP do Estado do Amazonas. Este trabalho proporcionou-me ricas experiências, pois conheci outras realidades e percebi, na prática, a importância de levar em consideração as necessidades de cada grupo e adequar o trabalho à realidade do grupo que estava sendo atendido, para obter melhores resultados. O convite deu-se em virtude de trabalhos semelhantes realizados com os professores de Fundamentos de Educação que desenvolvi aqui em Goiás.

Estas questões me fazem lembrar de que é preciso aprender com Paulo Freire (1980). Para ele, o educador já não é o que apenas educa pois, segundo ele, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando o educador também se educa. Isto por que *ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*.

Em fevereiro de 2003, recebi o convite da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Rio Verde. Desde então, atuo na docência universitária como professora de Administração Escolar, Estágio Supervisionado de Supervisão Escolar e Didática Geral. Trabalhar com a formação de professor exige uma reflexão constante sobre esta temática. É preciso pensar e discutir as questões que envolvem a escola numa perspectiva teórico-prática, não perder de vista a *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, e que o aluno, assim como em qualquer outro nível de ensino, é o principal sujeito do processo ensino-aprendizagem, como diz Cunha (1998), “é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar” (p.9). Mas também buscar uma reflexão sobre a sua realidade, sobre a sua prática, discutir a escola, conhecer as produções científicas a respeito das questões estudadas, contextualizar o ensino.

Buscar a qualificação em nível de Mestrado foi uma consequência esperada e necessária em função do meu envolvimento com a formação de professores e com estes projetos, cuja modalidade de ensino é a distância. Tanto que meu projeto está vinculado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente e o tema estudado é “O Proformação e a identidade profissional docente”.

Como professora formadora de cursos que trabalham com a formação de professores, ainda são muitas as minhas inquietações, as quais não foram todas sanadas no Mestrado mas, com certeza, por meio dele, encontrarei melhor compreensão. Hoje, tenho outro olhar e tenho uma nova forma de lidar com velhas questões, como a qualidade do ensino, as políticas públicas educacionais, a profissionalização docente, as metodologias de

ensino, entre tantas outras que perpassam o processo educacional e, conseqüentemente, os cursos de formação de professores. Sei que minha atuação hoje é bem melhor que antes, e o bom disso é esta metamorfose, a transformação constante e necessária, a sensação de que algo está sempre inacabado, a busca de melhorar sempre, a esperança de dias melhores, é reinventar o novo a partir do que já existe.

Este trabalho veio ao encontro de minhas aspirações e inquietações de pedagoga e professora formadora da rede estadual e da Universidade de Rio Verde – Fesurv. A escolha do tema Educação a Distância e do título da pesquisa, “O Proformação e a identidade profissional do docente” deu-se em virtude de minha atuação, como professora formadora da área de Fundamentos da Educação no referido programa.

O município de Rio Verde, até o início do ano de 2000, apresentava um grande contingente de professores leigos, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Boa parte deles atuava em escolas isoladas e, devido a esta condição, ficavam impossibilitados de freqüentar um curso regular de formação inicial. Outros atuavam em escolas urbanas, mas até então, o sistema de ensino não havia exigido deles a formação mínima – ensino médio, modalidade Normal – necessária para o exercício do magistério.

O Proformação foi um programa de formação de professores que utilizou a educação a distância para operacionalizar suas ações. O curso teve momentos de estudos presenciais e à distância, serviço de tutoria e adotou material didático impresso para estudo dos professores cursistas. Com a implantação do programa e a adesão, do município de Rio Verde, ao Programa surge para os referidos professores a possibilidade de adquirir a habilitação necessária para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este estudo serviu para investigar a implantação deste programa no município de Rio Verde-GO para saber quais percepções os professores cursistas deste município tiveram do Programa. Considero-a bastante relevante para o contexto educacional uma vez que propus investigar como um programa desta natureza contribui para a formação da identidade profissional do professor que dele participa. Portanto, o objetivo da mesma foi compreender as percepções que os professores cursistas de Rio Verde, que cursaram o Proformação, no período de 2000 a 2001, tiveram do curso.

O trabalho está vinculado à linha de pesquisa: Formação e Profissionalização Docente do PPG da FE/UFG, e todo ele foi desenvolvido com um grupo de professores da rede municipal de Rio Verde – GO. E, ao final deste estudo, espero ter respondido algumas questões importantes como:

1. Que influência o Proformação teve nas relações profissionais dos professores cursistas de Rio Verde?
2. Como o registro escrito–memorial contribuiu para a construção da identidade profissional dos professores cursistas?
3. Qual é a avaliação que os professores cursistas fazem do Proformação seis anos depois de concluí-lo?
4. Conforme o discurso dos professores o Proformação trouxe mudanças nas práticas pedagógicas deles?

Para tanto busquei conhecer como o Proformação influenciou nas relações profissionais dos professores cursistas; verificar como os registros escritos – memoriais, elaborados ao longo do curso, contribuíram para a construção da identidade profissional dos professores cursistas, verificar qual é a avaliação que os professores cursistas fazem seis anos depois de concluírem o Proformação, e analisar se o discurso docente apontava para mudanças nas suas práticas pedagógicas.

O Programa de Formação de Professores em Exercícios – Proformação foi curso de nível médio, que utilizou a educação a distância para habilitar o professor, na modalidade Normal de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, nas classes de alfabetização e pré-escolas. Veio para atender as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, buscou sua fundamentação legal no prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 a qual diz que

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei: § 3º cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá: III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Outro respaldo legal do Proformação foi a lei nº 9.424 de 25/10/1996 que, no momento de sua implantação, estava em vigor e dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, a qual permitia que parte dos recursos financeiros do Fundo fossem destinados às políticas de formação de professores leigos que atuavam no Ensino Fundamental. A norma foi o Parecer nº 15, de 1/6/1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB, o qual trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; no “Referencial para a Formação de Professores”, proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB nº 2, de 19/04/1999 e nos

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (MENEZES, 2000).

A Secretaria do Estado de Educação de Goiás, em 1999, aderiu ao Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, lançado pelo Ministério da Educação. Junto vieram adesões de vários municípios interessados em habilitar seus professores leigos², dentre eles o município de Rio Verde – GO. A Secretaria de Estado de Educação fez a implantação de 16 Núcleos Regionais de Educação a Distância – Nured, para que o Programa fosse desenvolvido. Por meio de uma política de parceria entre Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação – MEC/SEE/SME – foi realizado o Programa de Formação de Professores em Exercício que teve como objetivo habilitar os professores leigos que até então atuavam nas quatro primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escolas.

A escolha da metodologia que adotei levou em conta os objetivos e o objeto da pesquisa, considerando que o objeto de estudo faz parte de um contexto histórico e cultural. A escolha foi trabalhar uma metodologia capaz de descrever quais percepções as pessoas, no caso os professores cursistas, tiveram do Proformação e o que isso significou para a construção de sua identidade profissional docente. Nesse processo, é importante lembrar que as pessoas agem de acordo com seus sentimentos, valores, crenças e percepções. Tudo isso faz com que cada uma tenha atitudes e comportamentos diferentes, o que dificulta conhecê-las imediatamente. É preciso tempo, meios de se chegar diante dessa complexidade, para que o comportamento que cada um se apresenta, seja revelado e desvendado.

Este estudo é sobre o Proformação, programa de formação de professores em exercício o qual habilitou 67 professores leigos do município de Rio Verde. O mesmo foi feito numa abordagem qualitativa, considerando a especificidade do objeto investigado.

Sobre esta, Liebscher (1998, apud DIAS, 2000) diz que:

os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBSCHER, 1998, apud DIAS, 2000, p.1).

² Professor leigo, neste trabalho, trata-se daquele que exerce a docência, mas não tem a titulação para o exercício da mesma.

Levando em conta os aspectos apontados por Liebscher, a temática estudada, o problema, os objetivos propostos e a metodologia aplicada na pesquisa, adotei o estudo de caso.

Com base no pensamento de Stake (1994), André (2005) diz que caracteriza o estudo de caso não como um método específico, mas um tipo de conhecimento, pois para Stake (1994 apud ANDRÉ, 2005) o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Por isso, conclui: “uma questão fundamental, ele é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso” (p.16).

E é, nesse sentido, da escolha do objeto de estudo e do conhecimento que será derivado que adotei alguns procedimentos neste estudo de caso e o ponto de partida foi a revisão bibliográfica, usando autores mais citados a respeito do tema abordado – formação de professores, EAD, Proformação. Depois apliquei questionários, realizei um grupo focal e analisei documentos e memoriais dos cursistas.

Dessa forma, fiz o levantamento do número de professores habilitados no Proformação no período de 2000 a 2001, junto ao Núcleo Regional de Educação a Distância de Rio Verde-GO. Procurei saber da lotação dos referidos professores, junto a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-Go; apliquei os questionários; realizei o grupo focal e analisei memoriais dos professores cursistas, participantes da pesquisa, sendo estes últimos o registro elaborado pelos professores acerca de seus estudos realizados e prática pedagógica. Os resultados obtidos, por meio desses procedimentos, serviram de análise para compreender quais foram as percepções que os professores leigos de Rio Verde tiveram do Proformação e como o programa serviu para construção da identidade profissional docente desse grupo social

A aplicação da técnica do grupo focal ajudou-me a compreender melhor as percepções que os professores de Rio Verde – GO tiveram do Proformação, e como a formação adquirida contribuiu para a construção da identidade profissional.

A utilização da técnica do grupo focal, neste trabalho, foi importante, considerando que ele é um bom instrumento de levantamento de dados para a investigação em ciências sociais e humanas, porém a escolha de seu uso deve ser criteriosa e coerente com os objetivos da pesquisa (GATTI, 2005). Tal importância é atribuída também com base no pensamento de Morgan e Krueger (1993, citado por GATTI, 2005).

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionário. O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados, que com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar (p.8).

A realização do grupo focal ajudou-me a compreender os processos de construção da realidade deles, a conhecer as suas práticas cotidianas, suas ações e reações a fatos e eventos que participaram, bem como comportamentos e atitudes que tiveram a partir da formação que adquiriram. Isto porque o grupo focal, segundo Gatti (2005), constitui-se “uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (p.11).”

Outra técnica utilizada foi a aplicação de questionário. Dos 67 professores concluintes do Proformação, apliquei a 45 professores, que foram escolhidos de forma aleatória, desses, 33 os preencheram e devolveram. A aplicação deste instrumento foi para conhecer como era o professor antes e depois de fazer o curso. Levantar pontos de vista, opiniões e dados pessoais de cada um para conhecer o perfil do grupo de Rio Verde-GO. Portanto, estruturei o questionário, com perguntas abertas e fechadas com dados que ajudavam a caracterizar o grupo. Para saber quem era ele e qual era a sua situação pessoal e profissional elaborei questões que me davam informações sobre: há quanto tempo ele não estudava; se já atuava na educação; qual era sua faixa etária; seu grau de escolaridade; o tipo de vínculo empregatício que mantinha com o sistema de ensino; se lecionava na zona urbana ou rural; se sua sala de aula era seriada, ciclo ou multisseriada; e como foi o seu ingresso no programa.

Quis saber como esse professor “leigo” se sentia consigo mesmo, com o grupo e com o trabalho, antes de fazer o Proformação. Fiz questões fechadas abordando alguns aspectos como: a sua valorização profissional; como era a sua auto-estima; a sua relação com os sujeitos que relacionava no trabalho; a sua relação ao trabalho que desenvolvia; como ele organizava o trabalho pedagógico que realizava; e como participava da organização e gestão de sua escola. Para saber quais eram suas percepções, sobre estas mesmas questões, após o curso, o questionário trazia um quadro para ver como ele se sente depois de fazer o curso.

Para que os cursistas tivessem mais voz neste trabalho e oportunidade de expressar seus sentimentos, emoções e dizer com suas próprias palavras os significados que o curso teve para eles, elaborei algumas questões abertas para contemplar as questões

anteriores. Dessa forma, dava voz ao professor e alcançava meu principal objetivo, que era compreender as percepções que os professores leigos de Rio Verde tiveram para com o Proformação. Com estas perguntas eu quis saber de cada um: se depois do curso ele deu continuidade aos estudos, caso tenha dado que curso fez; se ele mudou de função ou de cargo na escola, o que passou a ocupar; se mudou de nível no Plano de Carreira do Magistério; que significado o Proformação trouxe para sua vida: pessoal, profissional e para a compreensão das questões didático-pedagógicas; que avaliação geral ele fazia do curso. Foi deixado um espaço, para que pudessem dizer algo importante ou interessante, sobre o curso. Tudo isso, com o intuito de saber que influência que o Proformação teve nas relações profissionais desses professores, qual avaliação eles fazem atualmente do curso e, se por meio do discurso deles, eu percebia se a formação recebida trouxe mudanças na suas práticas pedagógicas.

A análise dos memoriais dos cursistas foi outro momento rico da pesquisa, isto porque o mesmo foi um instrumento no qual o cursista ia registrando suas reflexões sobre os vários momentos do curso e de sua prática pedagógica. A leitura e a análise permitiram que eu conhecesse um pouco mais dos professores, perceber as mudanças que iam acontecendo com eles ao longo do curso, mudanças que foram ocorrendo e ajudando na construção de sua identidade profissional.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, discuto a formação de professores na modalidade presencial, e a distância. Trago para o contexto de discussão momentos importantes e decisivos para a formação do professor no Brasil, desde a criação da Escola Normal até a promulgação da LDB – Lei 9394 de 20/12/1996. No que se refere à educação a distância, apresento um quadro com alguns programas e projetos que tiveram como objetivo habilitar o professor leigo em todo país. Discuto também a formação inicial e continuada de professores como uma necessidade para o exercício da docência. O enfoque dado é para discutir e mostrar que estes momentos de formação são necessários para o exercício de qualquer profissão, considerando que, cada vez mais, o mercado de trabalho impõe normas e regras para a sociedade e que tais regras acabam tornando princípios norteadores do processo educacional. Porém, questiono até que ponto cabe ao setor educacional atender tais exigências, e até onde a instituição de ensino traz para si esta responsabilidade. Junto a esta discussão, a produção escrita do professor é discutida como um procedimento metodológico, que os cursos de formação de professores podem utilizar, para que o professor registre os vários momentos de aprendizagem e reflita sobre as suas ações. Nesse sentido, é vista como uma forma de expressão da construção de sua identidade profissional docente.

Trago, também, a EAD no Brasil, alguns conceitos e desafios vivenciados por esta modalidade de ensino e como a mesma pode trazer possibilidades de formação acadêmica e profissional para muitos. Esta discussão traz para este contexto as mudanças ocorridas no século XX e as perspectivas para este século. Discuto a questão da informação e do conhecimento, das exigências atuais, da rapidez dos processos e a EAD como uma possibilidade de democratização do conhecimento. Abordo a EAD no Brasil e a sua evolução, apresento alguns projetos que usaram a EAD para serem desenvolvidos. Encerro este capítulo discutindo a EAD e as novas tecnologias da comunicação e da informação; abordo seus avanços, dificuldades, exclusão digital e como os recursos tecnológicos contribuíram significativamente para a expansão da EAD no Brasil.

No segundo capítulo, apresento o programa Proformação. Nele discuto os procedimentos adotados no trabalho, apresento o que foi o Proformação, um programa de formação de professores em exercício voltado para a formação de professores, em nível médio, modalidade Normal, que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, pré-escolas e alfabetização das escolas públicas das regiões: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para melhor conhecê-lo, fiz um apanhado geral dele, apresentando sua estrutura organizacional e a proposta pedagógica.

Trazendo para uma realidade mais próxima, apresento o Proformação no estado de Goiás e discuto sua implantação por meio de convênio assinado entre MEC/Seed e Secretaria de Estado de Educação, chamado de Acordo de Participação, a proposta pedagógica, implantação dos Núcleos Regionais de Educação em todo o estado, nos quais foram incorporadas as Agências Formadoras. Em seguida, discuto o Proformação no município de Rio Verde. Para maior compreensão apresento como o Proformação foi desenvolvido no município, número de participantes, responsabilidades e dificuldades enfrentadas. Para concluir este segundo capítulo, discuto o Proformação como um programa financiado pelo Fundescola que recebeu recursos do Banco Mundial e a influência deste organismo internacional na educação brasileira.

No terceiro capítulo apresento a pesquisa que foi desenvolvida. Nele discuto a contextualização da pesquisa que serve para apresentar os caminhos percorridos para que o objetivo de compreender as percepções que o Proformação teve para os professores leigos de Rio Verde, fosse alcançado. Para maior compreensão, o capítulo está dividido em tópicos, que servem para discutir as temáticas nas quais são apresentados dados coletados por meio de questionários, grupo focal e análise de memoriais dos professores cursistas.

Na contextualização da pesquisa, começo a descrição, fundamentação e análise dos dados coletados, apresento a identificação dos referidos professores cursistas para saber quem era esse professor antes e depois do curso. A discussão centra numa macro-categoria de análise que é a identidade profissional do professor, a qual incorpora as sub-categorias: valorização, relações pessoais, conhecimento e situações de estudo dos professores cursistas. Nesse sentido, discuto a valorização desses professores e como eles sentiram valorizados pessoal e profissionalmente, tendo como reflexo a elevação de sua auto-estima; discuto também como as relações pessoais colaboraram na construção da subjetividade dos professores cursistas. A outra sub-categoria discutida é a construção do conhecimento, apontada pelos professores como fundamental para a relação e organização do trabalho pedagógico, compreender e participar da organização e gestão da escola, bem como a avaliação de todo o processo formativo vivenciado. Em seguida, falo das situações de estudos enfrentadas pelos professores cursistas, nas quais apontam suas insatisfações e dificuldades enfrentadas.

Concluindo este capítulo, abordo os significados e percepções que os professores tiveram do Proformação, as mudanças culturais e pedagógicas que ocorreram com eles e como o registro escrito – o memorial contribuiu para a construção de sua identidade profissional docente.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

(FREIRE, 2000)³

Aqui, discuto a formação de professores na modalidade presencial e a distância e trago para este contexto os momentos que foram importantes e decisivos para a formação do professor no Brasil. Abordo também a formação inicial e continuada de professores como uma necessidade para o exercício da docência. A produção escrita do professor é apresentada como um procedimento metodológico, que os cursos de formação de professores podem utilizar, para que o professor possa registrar os vários momentos de aprendizagem, refletir sobre as suas ações e como elas podem contribuir para construção da identidade profissional docente.

A EAD, no Brasil, é outra discussão. Apresento alguns conceitos e desafios vivenciados por esta modalidade de ensino e como a mesma pode trazer possibilidades de formação acadêmica e profissional para muitos. Outras discussões ficam em torno de questões que envolvem as mudanças ocorridas no século passado, as exigências atuais, a EAD como uma possibilidade de democratização do conhecimento, a evolução da EAD no Brasil e as novas tecnologias da comunicação e da informação.

³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

1 A Formação de Professores no Brasil: um breve histórico sobre as modalidades presencial e a distância

Para compreender melhor as questões que envolvem a formação de professores no Brasil é preciso buscar momentos importantes que contam um pouco de sua trajetória histórica, portanto busco nas produções acadêmicas um pouco dessa história, para trazer para este contexto algumas questões antigas e atuais que envolvem esta temática.

Segundo Lourenço Filho (2001), a gênese desse processo se dá

desde os mais remotos tempos, reconheceu o homem a necessidade de ministrar à criança uma preparação que a viesse adaptar ao convívio e às atividades dos maiores. Revelam-no as antigas cerimônias de “iniciação”, a instituição dos afebos em Atenas, as dos pajens na Idade Média, a dos aprendizes no regime das corporações. A concepção da educação primária, a todos oferecida, tal como hoje entendemos, só surgiu, no entanto, nos três últimos séculos. E, em consequência, o problema da formação do professorado só podia ter tido sua origem e desenvolvimento nos últimos tempos. (...) Mas a primeira instituição escolar, organizada para esse efeito, parece ter sido a do Padre Démia, em Lyon, por volta de 1672. E a organização que, antes de outra, recebeu o nome de “escola normal”, deve-se ao abade La Salle, que a estabeleceu em Reims, no ano de 1685 (p.31).

A preparação de professor emerge após a independência do Brasil quando se cogita da organização da instrução popular (MOACYR 1936, apud SAVIANI, 2005). A literatura traz muitos momentos importantes e decisivos sobre a formação de professores, aqui destaco apenas quatro que julgo importantes e relevantes para este processo.

O primeiro momento de fundamental importância para o processo de formação de professores no Brasil se deu com a criação da Escola Normal, esta foi a primeira escola destinada à formação de professores, fundada em 1835, na cidade de Niterói, província do Rio de Janeiro. Entre 1836 e 1846 estendeu-se a criação das escolas normais nas províncias de Minas Gerais, Bahia e São Paulo e, por volta de 1860, 70 e 80 muitas outras foram criadas. O objetivo da criação das escolas normais foi melhorar a qualidade da formação de mestres. As escolas funcionavam de modo bastante precário, com poucos alunos e apenas um professor. Tinham a duração instável, fechando e retornando suas atividades de uma hora para outra (ARANHA, 2006).

O segundo momento foi a criação da Escola de Professores, no Distrito Federal, por meio do Decreto de nº 3.810 de 19 de março de 1932. Esta escola representou a primeira iniciativa, no país para a formação do magistério, em nível de estudos superiores e

universitários. “Mais do que isso, talvez, assinala uma experiência de preparação de mestres primários, em novas bases e mediante processos ainda não sistematicamente utilizados nas escolas brasileiras” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.21).

O terceiro momento, também importante, foi a criação dos cursos de licenciatura na década de 1930. Segundo Pereira (1999), tais cursos foram criados nas antigas faculdades de filosofia, principalmente com conseqüência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária.

Nessa mesma década e, também, com a mesma finalidade surge o curso de Pedagogia, conforme trazem Scheibe e Aguiar (1999).

O curso de pedagogia foi criado no Brasil como conseqüência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939 (p.223).

Segundo as autoras, essa faculdade tinha como objetivo a dupla função que era formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a conhecida fórmula “3+1”, que funcionava da seguinte forma: as disciplinas de natureza pedagógica tinham duração prevista de um ano e eram justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Nesse processo “formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, depois de concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (p. 223)”.

O quarto momento, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, importante para toda a educação brasileira e, conseqüentemente, para a formação de professores, pois a mesma traz novas exigências e perspectivas para a formação de professores.

Devido a muitas mudanças ocorridas nas três últimas décadas do século passado e ao processo de democratização da sociedade, a educação brasileira sofre mudanças para atender essa nova sociedade, a qual passa a exigir melhoria da escola e da formação de professores. Nesse contexto, são criados fóruns e associações tais como: Anfope⁴, Conarce⁵, Anpae⁶ e ANPEd⁷ com o objetivo de contribuir para essa discussão, construindo

⁴ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

⁵ Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

⁶ Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação.

⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

coletivamente uma *concepção sócio-histórica de educador*, fazendo um contraponto ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a educação básica em nosso país (FREITAS, 1999).

Porém, foi nos últimos anos, especialmente na década de 1990, que a formação de professores tornou-se tema de discussão e de estudos, parte disso devido às exigências legais trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que, abordando a qualificação dos profissionais da educação, estabelece que a partir do ano de 2006 – fim da Década da Educação – os sistemas de ensino só poderão admitir professores formados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394 de 20/12/96, em seu artigo 87, parágrafo 3º, traz a necessidade de melhorar o nível de formação dos professores quando determina que *cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.*

A respeito da questão legal da EAD, Castro Neves (2002), diz que

a preocupação do legislador em realçar os profissionais da educação reflete o mundo em que vivemos, marcado por um contínuo processo de mudança, por avanços científicos e tecnológicos, pela valorização do conhecimento, das competências, da autonomia, da iniciativa e da criatividade. Nesse cenário, crescem as pressões por maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem e por uma educação que aconteça ao longo de toda a vida (p.1).

Esta é uma preocupação que realmente o legislador e os governantes precisam ter, porém ela deve ser de todos: de profissionais da educação, das instituições, sindicatos e sociedade entre outros. Não esquecendo que uma educação que atenda as perspectivas, apontadas por Castro Neves, precisa, entre tantas outras medidas, de uma política de valorização do magistério, o que representa investimento na profissionalidade e na profissionalização do professor.

Nessa discussão, é preciso lembrar que a formação de professores não acontece, tampouco tem acontecido ao longo dos anos, somente por meio da educação presencial. A Educação a Distância – EAD também contribuiu com esse processo de formação. Assim, como a formação na modalidade presencial, ela também teve seus momentos, nos quais foram realizados projetos e ações voltados para a formação de professores. O ano de 1995 foi um marco importante para a EAD brasileira. Neste ano foi criada a Secretaria de Educação a Distância – Seed, na estrutura do Ministério da Educação e Desporto. Segundo o próprio

MEC (1996, apud NISKIER, 2000), “a linha programática da Secretaria de Educação a Distância – Seed foi estruturada para cumprir a política do MEC em investir com mais vigor na educação a distância e na tecnologia como estratégia para elevar a qualidade do ensino público no Brasil” (p.317).

Ao longo de sua história, o processo educacional brasileiro contou com um grande número de professores sem a devida formação, atuando principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Segundo Alonso (2007), em 1973, a estimativa era que mais ou menos trezentos mil professores encontravam-se na condição de “leigos”. De acordo com essa pesquisadora foram muitos os cursos de formação de professores que utilizaram a EAD e, os quais até pouco tempo atrás, tinham como ponto em comum a formação de nível médio ou eram destinados à formação de professores em exercícios que se encontravam na condição de “leigos”.

Alguns projetos de EAD foram relevantes, nesse contexto histórico educacional, porque propuseram a atender esses professores que necessitavam de formação. Dentre os projetos, vejo que alguns merecem destaque, considerando a sua importância e contexto histórico.

QUADRO 1 – Programas e Projetos voltados para a formação de professores leigos

Ano de Criação	Programa/Projeto	Finalidade/Público Alvo/Desenvolvimento
1965	Centro de Ensino Técnico de Brasília	Instituição criada por meio de convênio um com o MEC, e começou a operar em 1968, realizando programas e projetos educacionais votados para atender crianças, adolescentes e adultos, em zonas urbanas e rurais. Desenvolveu o Projeto Logos II e o Plano de Valorização do Magistério destinado à capacitação de professores leigos, aperfeiçoar e atualizar especialistas e, pessoal administrativo, que atuam nos sistemas de ensino, sendo este último de sua própria iniciativa (ALONSO, 2007).
1968	Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), no Rio Grande do Norte	Que dentre as suas oito missões voltadas para a formação e alunos e professores, apenas quatro foram desenvolvidas. Missão I tinha como objetivo o treinamento de supervisores e professores no período de outubro a dezembro de 1972 e a Missão III em 1973, propunha desenvolver treinamento de Supervisores e Professores, curso de capacitação que destinava aos professores que exerciam o magistério nas quatro últimas séries do 1º grau, hoje ensino fundamental. As disciplinas do Núcleo Comum que constituía o curso eram produzidas pela Fundação Padre Anchieta e as de orientações pedagógicas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – Inpe. Em 1974, foram desenvolvidos 390 programas via rádio e 390 programas via TV e atendidos um total de 1.300 professores-alunos (NISKIER, 2000).
1969 a 1977	Instituto Radiodifusão do Estado da Bahia (Irdeb)	Dos 10.000 professores que passaram por ele Apenas 4.000 adquiriram a formação (ALONSO, 2007)

...continua

...continuação Quadro 1

1973	Projeto Logos I e II	O primeiro foi desenvolvido em numa etapa experimental no sentido de verificar a eficácia de seus materiais e meios que seriam utilizados no decorrer do curso. O segundo foi a fase de expansão para todo o território nacional. O processo de expansão deu-se por meio de convênios firmados com as Secretárias Estaduais de Educação, nesse momento a supervisão já havia sido entregue ao Centro de Ensino Técnico de Brasília. Este projeto teve à sua disposição recursos financeiros substanciais, pois o objetivo do MEC era o de transformar, a curto prazo, o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país, o de explorar novas “vias” na qualificação dos denominados professores “leigos”.
1985	Projeto Crescer, implantado pelo Centro Educacional de Niterói – CEN	Destinado a formação de magistério 2º grau, teve sua primeira experiência em Goiás, onde em três anos preparou professores para atuarem de 1º a 6ª série do ensino de 1º grau. Foram formados 11.135 professores “leigos”, de 201 cidades goianas, posteriormente esse projeto foi estendido para todo país (ALONSO, 2007).
1988	Fundação Educar lançou o Projeto “Verso e Reverso – Educando o Educador	Destinado a formação de professores com ou sem habilitação específica (2º Grau) para o exercício do magistério, atingindo dessa forma o professor leigo. O curso empregava o uso da televisão, videocassete e os cursos por correspondência e destinava a capacitar os professores envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos (NISKIER, 2000)

Outros projetos foram criados como: TV Escola (1996), Salto para o Futuro (1991), Proformação (1999), Proinfantil⁸ (2005). Este último, o Estado de Goiás e Ceará o desenvolveram como Projeto Piloto e, em julho de 2005, foi expandido para todo país. Estes são apenas alguns projetos, entre muitos outros, que também lançaram mão da EAD para atingir seus objetivos.

Algumas instituições de educação superior como a Universidade de Brasília – UnB e a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT tiveram ações pioneiras e decisivas na intenção de estabelecer bases sólidas para a educação a distância, visando estender a um maior número possível de pessoas, o acesso aos processos educativos e “a tentativa de consolidação da EAD como uma alternativa possível no âmbito da democratização da educação no país” (ALONSO, 2007).

Como se pode perceber, mesmo antes da LDB – Lei 9394 de 20/12/96, a modalidade a distância já era usada para a formação de professores e com as exigências da referida lei começa uma maior discussão nesse sentido. Devido a educação a distância ganhar espaço no contexto legal passa a ser vista de forma mais reforçada, tornando-se uma possibilidade real de formação para os professores em exercício, que não tinham a sua devida habilitação.

Essas questões anteriormente abordadas serviram para situar esta temática no contexto da discussão, e também para suscitar alguns aspectos relevantes que ajudarão a

⁸ Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

compreender as atuais propostas e políticas voltadas para a formação de professores. Atualmente, a formação seja ela inicial ou continuada tornou-se indispensável para qualquer profissional e para quem está na educação não é diferente. O contexto atual exige cada vez mais que o professor tenha domínio dos conhecimentos necessários para desenvolver sua prática pedagógica, exige rapidez nos processos de mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento constantes.

A formação inicial e continuada do professor contribui para a internalização de saberes e competências profissionais que auxiliam para a aquisição de conhecimentos científicos e uma valorização de elementos criativos destinados para a prática pedagógica, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. O exercício da docência não está reduzido apenas numa atividade técnica, mas considerada uma prática intelectual e autônoma, com base na compreensão da prática e na transformação dessa prática (LIBÂNEO, 2001).

Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre a relação estreita que o professor estabelece com o conhecimento, como o conhecimento fundamenta a sua prática pedagógica e as questões que envolvem a formação de professores, lembrando aqui que esta formação tanto pode acontecer por meio da educação presencial ou a distância, de uma forma ou de outra que for oferecida, é uma temática que atualmente vem sendo muito discutida e pesquisada

2 A Formação Inicial e Continuada de Professores: uma necessária articulação para o exercício da docência

Inicialmente, sinto a necessidade de trazer uma discussão acerca dos termos **formação inicial e formação continuada** de professores.

Segundo Alonso (1988, apud HYPOLITTO, 2000), “uma das maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento de um esquema teórico é a terminologia a ser empregada. Se as terminologias carregam significados das concepções teóricas que lhes deram origem, o ideal é explicitarmos o sentido em que estão sendo empregadas” (p.101).

Nesse sentido, Libâneo (2001), diz que a formação continuada vem sempre acompanhada de outro, a formação inicial. É na formação inicial que o professor adquire os conhecimentos, as habilidades e as atitudes para levar adiante o processo de ensino e

aprendizagem nas escolas. Segundo Libâneo (2000), “esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização⁹ e o profissionalismo¹⁰” (p.49).

Este pesquisador explica os termos formação inicial e formação continuada da seguinte forma: **formação inicial** – refere-se ao conhecimento, ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional e **formação continuada** – é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho.

A respeito deste último, Collares e Moysés (1995, apud HYPÓLLITO, 2000) diz que “o campo de discussões sobre formação continuada, ou capacitação em serviço, é relativamente recente, portanto, ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção e, por si só, já representa um desafio” (p.103).

O que se pode perceber hoje é a grande necessidade da formação de profissionais para atuarem nos diferentes setores que movimentam a sociedade humana, seja ele econômico, político, social e cultural. Para Dickel (1998), a escola torna um lugar privilegiado de formação do novo trabalhador. Segundo Frigotto (1997, apud DICKEL, 1998), o valor que se dá no papel econômico da escola, em sua função de ‘desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes funcionais ao mundo do trabalho, da produção e, portanto, ao desenvolvimento econômico’ é um sinal do final do século XIX e, principalmente do século XX. Para Frigotto, isto acontece à medida que o mundo do trabalho passava a ser gestado e organizado sob a égide do taylorismo e do fordismo, cuja base está colocada sobre o trabalho dividido e especializado, a produção em massa e em série e a separação entre elaboração e execução.

⁹ Refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. As quais são: formação inicial e continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e condições de trabalho (LIBÂNEO, 2000,p.49).

¹⁰ Refere-se ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes e relacionamentos à prática profissional (LIBÂNEO, 2000, p.49).

Tal situação talvez possa ser atribuída ao fato de que, durante muito tempo, a educação norteou-se pelo paradigma taylorista, baseado na racionalidade técnica, que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltado para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Ao fragmentar as funções e conferir ao trabalho um caráter de repetição alienada, o paradigma taylorista separa pesquisadores e especialistas – os que elaboram propostas, planos, programas e modelos, enfim os que produzem conhecimento – dos consumidores e executores dos conhecimentos e ações produzidas e planejadas pelos primeiros (ALMEIDA, 2001).

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada tornam-se essenciais e necessárias para o bom desempenho dos profissionais, passando a ser uma necessidade básica para o exercício de qualquer função, ou seja, uma exigência do mercado de trabalho, que busca, cada vez mais, uma mão de obra qualificada e profissionais competentes. Mercado este que impõe normas e regras para a sociedade, as quais, direta ou indiretamente, acabam tornando princípios norteadores para o processo educacional. Mas será que cabe ao setor educacional atender tais exigências? Será que esta é a sua função? Será que na medida em que a instituição de ensino assume ou traz para si esta responsabilidade de formar para o bom desempenho profissional ela não descaracteriza a sua função principal que é desenvolver a educação formal? Educação esta que visa o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”¹¹, embora a LDB aborde, em seus princípios e fins, também a questão da “qualificação para o trabalho”¹².

Diante dessas e outras questões o que não se pode perder de vista é que a escola é um local privilegiado de educação, que a educação escolar é direito do cidadão, portanto é *um direito social*.

Nesse sentido é que, quando se examina a prática e se analisa friamente o que a escola procura fazer por meio da ação de seus professores no atendimento aos anseios e às expectativas de seus alunos o que mais aparece como perspectiva principal e imediata é o mercado de trabalho, ou seja, o trabalho e, só depois, no futuro, o ingresso à universidade. A perspectiva do trabalho é uma questão muito presente desde as séries iniciais do ensino fundamental, aprende-se a ler, escrever e falar corretamente e, no desejo de todos, está presente também esse valor de comunicar melhor e desfrutar melhor da vida, no entanto, não deixa perder de vista que isto vai influenciar na busca de um melhor emprego. Com relação ao que pensam os alunos, estas questões parecem aceitáveis diante da falta de opções, o que lhe resta é o trabalho assalariado como meio de sobrevivência. Porém, com relação à escola, *é preciso questionar se ela deve ater-se com tanta ênfase a essa questão* (PARO, 1999).

¹¹ Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96

¹² Idem

Esta situação é um retrato do que a escola e a sociedade vivenciam no seu cotidiano sob o domínio de uma hegemonia capitalista que acaba imperando sobre ambas. Quando a escola se preocupa mais em formar para o mercado de trabalho poderá deixar de desenvolver uma educação escolar que promova o exercício da cidadania e à construção de uma sociedade mais democrática.

Nesse sentido, a contribuição de Pretti (2001) é que:

não podemos simplesmente seguir as exigências do mundo do trabalho, as demandas do mercado por novas habilidades e competências a serem apreendidas para o exercício profissional. (...) é preciso recuperar os vínculos entre educação, trabalho, produção, vida cotidiana de existência. Aí é que estão o educativo e o formativo (p.37).

A escola, juntamente com sua equipe gestora e seus professores, precisa repensar a sua função educativa e discutir suas práticas docentes para não perder de vista as questões sócio-histórica, cultural e política que envolve o fenômeno educativo que ela desenvolve.

Com relação à formação do profissional da educação não é diferente, as exigências tornam-se ainda maiores e, parte delas, em virtude do papel social e educativo que esse profissional exerce.

A formação de professores vem sendo pauta de discussões há muitos anos, mas dos anos de 1990 até os dias atuais essa questão vem ganhando espaço para discussões e estudos. Guimarães (2004) confirma esta questão quando diz que “a formação de professores é uma das temáticas que mais freqüentemente têm estado presente nas discussões sobre a educação escolar brasileira nos últimos 20 anos” (p.17).

Muito tem sido feito no sentido de buscar novos rumos, novas possibilidades e novos significados para a formação de professores, no entanto, muito ainda precisa ser feito, principalmente, no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a formação e valorização do professor, para que ele se sinta encorajado e motivado a investir em sua formação, seja ela inicial ou contínua. Nóvoa (1995), observa que a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo, para ele não se formam apenas profissionais e sim produz uma profissão. Para este autor, no decorrer de sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “*aplicados*”.

Martin Lawn (1991, apud NÓVOA, 1995) diz:

eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhe fornece os recursos e os apoios necessários à formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (p.26).

Devido a sua importância e complexidade, os estudos sobre a formação de professores têm sustentado muitos debates e grande parte do foco dessas discussões é voltado para a formação inicial e continuada.

Esse movimento de formação de professores, primeiramente, era mais centrado na dimensão acadêmica, em referenciais teóricos, matrizes curriculares e questões metodológicas. Hoje as preocupações e discussões centram muito na *epistemologia da prática*¹³, na formação do professor reflexivo. Nesse sentido, Sacristan (1999 apud PIMENTA, 2002), dá sua contribuição dizendo que “a fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá se considerar inseparável teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” (p.26). Para esse autor, o conhecimento não é constituído somente pela experiência que o sujeito possui, mas ele pode ser alimentado pelas teorias da educação, o que possibilita o professor a criar seus “esquemas” capazes de mobilizar em suas situações concretas e dar formas ao seu acervo de experiência “teórico-prático” num contínuo processo de re-elaboração.

Com esta citação de Sacristan, busco em Guimarães (2004), que, com base na teoria de Tardif (1999), aborda os diferentes saberes profissionais dos professores, na articulação entre eles, o que para ele resulta numa base de conhecimentos da profissão docente e agrupados formam *os saberes disciplinares*, que referem-se a conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando uma cultura, *os saberes pedagógico-didáticos* que se referem a conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem; a saberes relacionados à teoria da educação, relacionados ao trabalho coletivo e aos princípios da organização escolar e *os saberes relacionados à cultura profissional* que se referem à explicitação e ao compartilhamento, no processo de formação inicial, do ofício docente como profissão (GUIMARÃES, 2004, p.54).

O professor é um profissional, cuja atividade principal é o ensino e, numa nova concepção de formação, é visto como intelectual crítico, como um profissional reflexivo,

¹³ A epistemologia da prática tem a sua raiz em Dewey (1859-1952) que fez uma importante distinção entre o ato humano reflexivo e o rotineiro, colocando a reflexão como uma forma especializada de pensar. No entanto foi Donald Schön, na década de 80 do século XX, que este conceito se popularizou e se estendeu ao corpo de formação de professores (RIBEIRO e MACIEL, 2003). É o estudo do *conjunto* de saberes utilizados *realmente* pelos práticos em seu espaço de trabalho cotidiano para assumir a *totalidade* de suas tarefa (TARDIF,1999 apud GUIMARÃES, 2004).

pesquisador e elaborador de conhecimentos. É um participante qualificado na organização e na gestão da escola, é capaz de preparar-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para realizar uma reflexão sobre sua prática; é capaz de atuar como intelectual crítico nas questões socioculturais que envolvem suas aulas e numa transformação social mais ampla (LIBÂNEO, 2001).

A formação do professor visa proporcionar conhecimentos, capacidades, habilidades que são exigidas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola.

Dessa forma, é a questão do conhecimento do professor, isto é, de seus saberes, do saber-fazer, das competências e habilidades que servem de base ao trabalho docente no ambiente escolar (TARDIF, 2002). O trabalho do professor deve possibilitar ao aluno uma nova compreensão de toda e qualquer realidade que ele vivencia, é saber lançar um novo olhar e fazer uma nova leitura da mesma.

Para Tardif (2002), o professor é um sujeito do conhecimento e, na medida em que adquire sua formação acadêmica, acredita-se que seja capaz de dominar os conhecimentos teóricos da educação e da prática educativa, o que o ajuda a compreender o ensino como prática social, e desenvolver a capacidade de refletir e investigar sua própria atividade para, a partir dela, constituir e transformar o seu saber-fazer docente num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

Ao pensar em uma educação de qualidade, não se pode perder de vista que quando o professor adquire conhecimentos e domínios técnicos sobre o trabalho isto facilitará a organização e a sistematização dos trabalhos e projetos pedagógicos. Dessa forma, não corre o risco de sustentar sua prática apenas no ativismo ou na superficialidade dos saberes que integram a “rede” de conhecimentos, tão presente no cotidiano da sala de aula.

Os conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial quanto na formação continuada irão ajudar o professor na difícil, complexa e fascinante tarefa de ensinar/aprender. Ao desenvolver o seu trabalho, o professor deve levar em conta que o ato de ensinar é mais amplo que o simples repasse de conhecimentos organizados e planejados sistematicamente, como disse Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção.

Para Vasconcelos (1995), numa perspectiva dialética da educação, o conhecimento em sala de aula não tem sentido em si mesmo. O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade.

3 A produção do memorial do professor e a construção da identidade profissional

Para muitos, escrever é algo difícil, instigante, enquanto para outros é algo prazeroso, que traz satisfação, liberdade de pensamento, alegria para a alma. Rilke (2008), escrevendo a um jovem poeta diz para ele: “descreva suas tristezas e desejos, os pensamentos passageiros e a crença em alguma beleza – descreva tudo isso com sinceridade íntima, serena, paciente, e utilize, para se expressar, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de sua lembrança (p.25-6)”.

A produção escrita não envolve somente conhecimentos, mas também emoções, sentimentos, pontos de vista, ela retrata parte da essência do escritor, ou seja, mostra parte do seu eu pessoal e de seu eu profissional.

Sobre a escrita, Sabbag (2005), diz que

a escrita tem sido um instrumento através do qual organizo e comunico o modo como venho tomando parte do mundo em que vivo. Pela escrita de minha trajetória profissional, encontrei-me como pessoa; pela escrita de fragmentos de minha vida pessoal, encontrei-me profissionalmente (p.20).

Os cursos de formação de professores, sejam presenciais ou a distância, podem adotar a construção do memorial como instrumento de acompanhamento e de avaliação. Como se expressa Sousa (2003), “certamente os cursos de formação de professores têm muito a ganhar se incorporarem em suas práticas e reflexões as narrativas de professores, visando contribuir para a produção de um pensamento propriamente pedagógico a respeito da profissão e da identidade docentes” (p.18). Isto porque, sendo o memorial um documento elaborado de forma gradativa pelo professor cursista, nele vão estar presentes os avanços, sucessos, acertos, vitórias, assim como as dificuldades, falhas, dúvidas, medos, entre tantos outros sentimentos. Por isso, ele se torna um documento rico e dinâmico no processo de formação.

Nesse sentido, Mindal (2003), contribui dizendo que

o memorial pode ser definido como um relatório circunstanciado, um registro escrito pormenorizado que se realiza com finalidade restrita, isto é descreve apenas uma parte da vida da pessoa que o redige. No caso de professores em formação, pode incluir o registro de reminiscências sobre a sua vida escolar e/ou relatos referentes de um determinado período ou tema, como por exemplo: sua história de alfabetização; a descrição e a avaliação crítica de sua formação profissional como professor; o registro das atividades profissionais e das atividades docentes cotidianas; reflexões e comparações com a sua prática suscitadas pelas aprendizagens realizadas em formação paralela em serviço, bem como outros tipos de relatos que possam contribuir para uma avaliação crítica, uma reflexão, um pensar e repensar do fazer educativo (p.26).

Nessa perspectiva, o memorial é uma narrativa escrita, uma espécie de diário, nele o professor participante de um processo formativo, vai construindo a memória sobre seus estudos, registrando seus avanços, dificuldades, dúvidas, além das mudanças e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. A sua elaboração estimula a memória e ajuda estabelecer relações entre teoria e prática.

A compreensão que se pode ter é que a produção do memorial ajuda a promover ajustes necessários aos trabalhos realizados no decorrer de cursos e nas atividades desenvolvidas em sala de aula, é uma produção individual, porém pode ter repercussão coletiva à medida que certas situações sejam retomadas e analisadas pelos formadores e tematizadas para beneficiar todo o grupo. A produção escrita do professor pode servir de análise e reflexão para a sua própria ação docente, porque pode fazer com que ele atue sobre a sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, a observe e avalie. Segundo Sousa (2003), “ao produzir o memorial de sua prática, o professor é estimulado a pensar acerca de sua própria formação e, ao relatar sua experiência, perceber e reconstruir a trajetória percorrida, atribuindo-lhe novos significados” (p.20).

Nesse processo de formação, o professor vai se profissionalizando e, ao mesmo tempo, construindo sua identidade profissional. Libâneo (2000), sustentado no pensamento de Pimenta (1988), diz que numa primeira aproximação, identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem a especificidade do trabalho do professor. Para estes pesquisadores o professor vai assumindo determinadas características – isto é, identidade – de acordo com as exigências educacionais que são colocadas em cada momento histórico e em cada contexto social.

Guimarães (2004), quando aborda os cursos de formação e a construção da identidade profissional do professor, diz que

a identidade profissional do professor tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente (...).A identidade profissional que os professores individual ou coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas. Assim, as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que estas características se formassem são interdependentes. Nesse sentido é razoável esperar que os cursos de formação - a qualidade, o enfoque e até mesmo a elevação da formação ao nível de curso superior - exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores (p.59).

Nessa discussão sobre a identidade profissional docente vem ao encontro o pensamento de Nóvoa (1995), que diz “(...) ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar e a nossa maneira de ser” (p.10).

Portanto, vejo que é necessário refletir sobre o que é identidade profissional. Sousa (2003) diz que “o conceito de identidade está diretamente relacionado à noção de narrativa, levando o sujeito a relembrar um fato ou uma vivência. Por este motivo, as narrativas de professores transformam-se em um instrumento importante para a discussão de crenças e valores inerentes à profissão de professor” (p.18). No âmbito desta discussão, Sousa entende por identidade profissional aquela concebida como “(...) eixo que distingue uma categoria profissional da outra. No caso do professor, ela define sua forma de ser no mundo e sua história no contexto do trabalho pedagógico que realiza. Assim, a identidade profissional não é dada, mas construída nas relações de trabalho” (SOUSA, 2000 apud SOUSA, 2003, p.18).

Dessa forma, o que se percebe é que a construção de identidade profissional docente é um processo em constante movimento, devido a complexidade, abrangência e mutabilidade que exige o desempenho de ser professor. Esse processo de construção acontece numa relação de reciprocidade que o professor estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo, levando em conta a sua subjetividade, as interações sociais e a natureza do trabalho que desenvolve. Nessa perspectiva, Guimarães (2004), discute a identidade profissional docente e aponta dois importantes aspectos o da “**identidade para si**” e o da “**identidade para os outros**”. Com relação a primeira este pesquisador diz que: “os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam,” com relação a segunda, que está “relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente” (p.28).

Os aspectos apontados por Guimarães ajudam a entender que a construção da identidade profissional docente recebe influências das mudanças institucionais, políticas, culturais e educacionais que se fazem presentes no cotidiano dos professores. Tais influências

fazem com que ela esteja sempre num processo de desconstrução e (re)construção pois ao mesmo tempo constrói e se constrói. O interessante é que nesse processo de construção de “identidade para si” e “identidade para os outros” o professor vai refletindo no sentido de si mesmo, num projeto de auto-construção, vai definindo sua identidade profissional. Como ele não está isolado, nem descompromissado da dimensão social, cultural e política, que envolve o seu ser e o seu fazer não dá para conceber dissociação de tais aspectos.

Nóvoa (1995), quando discute as dimensões pessoais e profissionais dos professores, diz:

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p.16).

O pensamento de Nóvoa ajuda a entender que a docência é uma atividade profissional complexa, de especificidades diversas e que o processo de construção de identidade profissional docente é também um processo complexo, é subjetivo e intersubjetivo que toma para si muito da história de vida pessoal e profissional do professor.

Nessa perspectiva, a adoção de ações metodológicas que desenvolvem a produção escrita como o memorial vão ajudar o aluno-professor a analisar, a refletir e a compartilhar o fazer educativo e, conseqüentemente, irão contribuir para a constituição da identidade do professor. Mais uma vez, é preciso recorrer ao pensamento de Sousa (2003), quando diz que “o memorial – como procedimento metodológico – possibilita ao professor registrar o resultado de sua prática narrativa, a qual é construída a partir de fatos mais significativos pinçados de sua trajetória pessoal e profissional” (p.20).

O Proformação foi um programa de formação de professores em exercício que adotou o memorial como um instrumento de verificação e avaliação dos avanços e dificuldades dos professores cursistas no seu processo de aprendizagem e suas práticas pedagógicas.

Sobre a instituição e as contribuições do memorial no Proformação, Rocha (2001) diz que o mesmo foi:

Instituído como uma função diagnóstica para a avaliação do cursista, e como um documento basilar para a constatação da mudança do olhar e do comportamento do docente sob a ação do curso, o Memorial apresenta ainda outras contribuições:

- permite ao aluno expressar como se deu a apreensão dos conceitos básicos das áreas do conhecimento do curso e como ele reconstrói o conhecimento a partir deles;
- possibilita ao aluno expressar os resultados obtidos a partir da articulação entre as metodologias e a prática docente, ao experienciá-las;
- provoca a reflexão sobre o fazer pedagógico anterior e os atuais investigados, levando o cursista a um posicionamento pedagógico ao optar pela reconstrução da prática (p.136).

Essas contribuições, apontadas pela referida pesquisadora, certamente vêm ao encontro desta discussão, bem como ajudam a entender como a construção de memoriais podem colaborar para que os professores cursistas, participantes de um curso de formação, vão ao longo de todo o seu percurso, construindo sua identidade profissional docente, isto porque o mesmo exerce uma função estimuladora de todo o processo de reflexão sobre o desenvolvimento do curso.

4 A Formação de Professores na Modalidade a Distância: uma possibilidade para o professor

São muitos os fatores que interferem positivamente ou não no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dentre esses fatores a formação inicial ou continuada do professor é considerada, por muitos pesquisadores, como um fator positivo para a sua melhoria. Para Guarnieri (2005), “há indicadores que sugerem que para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho e, isto é possível por meio de sua formação profissional” (p.6). Avançando um pouco mais no que esta pesquisadora traz, pode-se pensar nos saberes que fazem parte da formação do professor, os quais Tardif (2002) aponta como: *os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os experienciais*¹⁴, os quais aqui não serão detalhados, isto acontecerá no terceiro capítulo deste trabalho.

Contudo, não se pode afirmar que apenas a formação do professor irá garantir o sucesso ou uma boa qualidade de ensino, é preciso ser cauteloso nessa questão, porque este é

¹⁴ Veja Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional (2002).

um processo complexo que envolve vários fatores e sofre a interferência de muitas variáveis, dentre elas, é possível destacar algumas como: sucateamento dos recursos materiais e físicos, salas superlotadas, falta de uma gestão democrática e participativa, ausência de uma proposta de trabalho que atenda as reais necessidades da comunidade escolar e local, desvalorização do magistério, desigualdade social, enfim, falta de condições de trabalho e tantas outras. Portanto, não depende apenas da formação do professor para garantir a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, é preciso mais do que isso.

Atualmente, um dos desafios enfrentados pelos diferentes sujeitos envolvidos na gestão educacional é buscar alternativas que conciliem a formação de professores e, paralelamente, a continuidade de seu exercício na docência. Para Libâneo (2001), os sistemas de ensino e as instituições escolares precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento permanente de seus professores. De modo especial assegurar, aos professores, horas remuneradas para realização de estudos, participação em seminários de estudos e reflexões coletivas onde possam compartilhar e refletir sobre sua prática com outros colegas e apresentar seus trabalhos.

Estas questões apontadas, anteriormente, por Libâneo precisam ser levadas em consideração pelos sistemas de ensino para que o professor de fato encontre tempo, espaço, condições e, até mesmo motivação, para investir na sua formação.

A respeito da formação em exercício, Guarnieri (2005) diz que

uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor. (...) a investigação, os cursos de formação e os professores precisam desenvolver canais de comunicação que de fato possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho (p. 9-10).

Ainda nesse sentido, Pimenta e Ghedin (2002) apresentam uma discussão sobre os cursos de Pedagogia, suas habilitações e a habilitação de magistério. Segundo os autores,

é importante, sobre o assunto, destacar as experiências que passaram a ser realizadas por diferentes universidades que em convênio com sistemas públicos passaram a formar, nos cursos de pedagogia, professores habilitados para as séries iniciais, inclusive se propondo e, eventualmente, realizando pesquisa como parte do processo formativo. Esses cursos passaram a assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo, na medida em que se destinava a professores que já atuavam, mas sem a formação em nível superior (p. 31).

A formação inicial e continuada do professor realizada no decorrer de seu exercício é apontada como uma prática que está se tornando uma possibilidade de formação

para muitos professores. Nesse sentido, a EAD e a utilização dos recursos tecnológicos e comunicacionais vem sendo possibilidades encontradas, pelos sistemas de ensino, para a formação de professor em exercício. Para Pretti (2001), a discussão sobre a formação do professor não é tão recente, mas ganha novos contornos – conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos – ao ser associado à modalidade a distância.

Toschi (2004), apresentou na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) uma discussão sobre os Processos Comunicacionais em EAD: políticas, modelos e teorias, no qual diz:

a saída que as políticas educacionais têm apontado, para não deixar que alunos concluam o ensino médio sem ter aulas de Física, Química, Biologia, Matemática (áreas onde mais faltam professores), é a formação de professores a distância. Temos tido notícias recentes de que várias universidades vão dar início a cursos de graduação a distância nessas áreas a partir de 2005. A meta é que até 2007 ter quinhentos mil alunos cursando graduação à distância (Decreto PR, 20/10/2003). Isso é preocupante, pois mais uma vez a EAD vem sendo sugerida dentro de um viés salvacionista, embora fosse preferível que se tornasse uma modalidade regular do sistema educacional, especialmente na educação contínua, na atualização profissional (p.88).

Estas perspectivas apontadas por Toschi podem ser percebidas por meio dos dados apresentados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância de 2007, o qual traz que mais de 2,2 milhões de pessoas estudaram a distância em 2006. O número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino cresceu 36% no período de 2004–2006 e, nesse mesmo período, o número de alunos de cresceu 150%. O relatório da Abraead (2007), traz a fala do presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed, Michael Litto, que diz: “ o ano passado, 2006, foi um ano excepcionalmente bom para a Educação a Distância no Brasil” (p.15).

Os dados que compõem as tabelas que seguem são do Anuário/2007 e foram transcritos integralmente.

TABELA 1 – Número de brasileiros matriculados em cursos de Educação a Distância, segundo dados do Anuário e de oito grandes projetos, em 2006

Instituições autorizadas e cursos credenciados pelo Sistema de Ensino (ABRAEAD/2007)	EJA, Técnico, Fundamental, Médio, Graduação e Pós-Graduação	778.45
Educação corporativa e treinamento em 27 instituições(ABRAED/2007)	Formação de funcionários, colaboradores, fornecedores e empreendedores.	306.858
Brasil Telecom	Formação de funcionários, colaboradores e fornecedores.	30.934

...continua

...continuação Tabela 1

Vale do Rio Doce	Formação de funcionários, colaboradores e fornecedores.	12.726
Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC)	Formação pela escola; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Pró-Licenciatura; Mídias na Educação, Proformação, Proinfantil	50.872
Sebrae	De olho na qualidade, Análise e planejamento financeiro, Iniciando um pequeno grande negócio, Aprendendo a Empreender. Como vender mais e melhor.	300.000
Senac	Curso de extensão e formação inicial de trabalhadores.	73.000
Governo do Estado de São Paulo	Ensinar Matemática nas séries iniciais; Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade; Gestão Escolar e Tecnologias; Aluno Monitor; Mídias na Educação; Interaction Teachers; Tecnologias na Educação; RIVED (Objetos de Aprendizagem); As coisas boas para a nossa terra; Progestão	85.470
OI Futuro(Instituto Telemar)	Cursos de inclusão educacional e digital Ministrados por meio do projeto Tonomundo.	515.000
CIEE	Cursos Conceituais: Atualização Gramatical; Orientação e Informação Profissional; Produção de Textos e Redação Empresarial; Cursos Técnicos: Microsoft Excel MicroWord; Cursos Atitudinais: Atenção Concentrada, Atitude Empreendedora e Conectado ao Mercado de Trabalho.	33.771
Fundação Bradesco	Cursos para a comunidade de Tecnologia da Informação, para iniciantes em tecnologia e para educadores	88.981
Fundação Roberto Marinho	Multicurso Ensino Médio - Matemática	3.000
Total		2.279.070

Fonte: ABRAEAD/2007

TABELA 2 – Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (CNE e CEEs) a praticar a EAD e de seus alunos, de acordo com o levantamento do Abraead 2004/2006

	2004	2005	2006	Crescimento 2004-2006
Número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados	166	217	225	36%
Número de alunos nas instituições	309.957	504.204	778.458	150%

Fonte: ABRAEAD/2007

As tabelas aqui apresentadas trazem dados e percentuais expressivos do movimento da Educação a Distância no Brasil nos anos de 2004 a 2006. É possível perceber o significativo crescimento da EAD de um ano para outro. Os dados contextualizam a fala do presidente da Abed, Michael Litto quando diz que o ano de 2006 foi um ano excepcionalmente bom para a educação a distância e servem para discutir como a EAD tem se tornado uma real possibilidade de formação para o professor.

Esta é uma realidade que vem surgindo no cenário educacional brasileiro, a educação a distância já não é mais apenas uma alternativa, já é uma possibilidade real e legal de formação. Isto pode ser percebido no referido Anuário que traz que os projetos oficiais, como a Universidade Aberta do Brasil – UAB, que tem como objetivo levar a educação superior a lugares mais remotos do país, e mais, que projetos oficiais “realizados pelas secretarias estaduais de educação para formar profissionais ou para recuperação de alunos, assim como projetos de instituições com a participação dos governos, como o Sebrae, mostram uma legitimidade institucional com a qual a EAD jamais havia contado” (p.149).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo surgiu como resultado de uma política de governo para tentar solucionar o problema crônico da ausência de formação dos professores da rede de ensino do país. Atualmente, segundo o Ministério da Educação (MEC), 42% dos professores de educação básica não tem diploma de cursos superior. Portanto mais de dois terços (72%) dos cursos da UAB serão voltados à formação de professores, grande parte voltada para um público-alvo que não dispõe de instituições de ensino superior nas proximidades (ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 2007, p.151).

Mesmo diante de números tão expressivos ainda existem preconceitos sobre esta modalidade de ensino, bem como sobre aqueles que a utilizam para adquirir a sua formação. É possível que isto aconteça devido a falta de informação por parte da sociedade ou, até mesmo, por parte de alguns profissionais da educação e de outros seguimentos sociais, que vêem a educação a distância como um ensino de segunda categoria ou como um modismo, e não como um processo amplo de mudança que visa à democratização e a universalização do ensino.

Sobre questões desta natureza Gatti (2006) diz que

Encontramos ainda, em muitos meios acadêmicos, grandes resistências aos processos de educação a distância, resquícios de experiências, em nossa história, mal-planejadas e executadas e, portanto, mal-sucedidas. Paira uma desconfiança generalizada sobre a qualidade desses processos. A questão repousa na vontade política de levar avante processos dessa natureza com qualidade, o que só é possível com orçamento adequado e pessoal qualificado para planejar, gerenciar, produzir materiais e atuar junto aos cursistas mais diretamente. O componente interativo seja por mídias, seja por encontros pessoais e atendimento qualificado, é fundamental para a qualidade do processo, para a manutenção do interesse e para a própria construção dos conhecimentos por parte dos cursistas (p.80).

A reflexão desta pesquisadora refere-se a sua experiência com o trabalho realizado com o Proformação, programa de formação de professores que utilizou a modalidade de educação a distância, além de servir para contextualizar esta discussão aqui apresentada.

Não se pode perder de vista que, nas últimas décadas, devido os avanços tecnológicos, o surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente com a expansão da internet, a educação a distância tomou outra dimensão e uma nova concepção de ensino a distância vem se configurando.

Atenta a estas e outras questões, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, traz no Documento Final do XII Encontro Nacional, realizado de 11 a 13 de agosto de 2004 em Brasília, que

a ANFOPE tem participado dos debates com críticas fundamentadas em relação à utilização indiscriminada da modalidade de Educação a Distância que se observa no país. Assume uma posição clara em defesa da apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada (...), reitera a posição enfatizada no XI Encontro Nacional, ou seja: ***“que os programas de educação à distância para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela formação inicial presencial, além de estar vinculados a instituições que tenham experiência comprovada em formação inicial de professores e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação”*** A Educação a Distância requer uma infra-estrutura tecnológica adequada, além de profissionais com formação pedagógica capazes de lidar com os recursos e ferramentas tecnológicas. Isto significa que a adoção de uma política que incentive a EAD requer grande investimento, seja em relação à formação docente, seja no tocante aos equipamentos e materiais. A maioria dos cursos de formação na modalidade EAD, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação (p.31).

Como se pode perceber, a Anfope sugere que a formação inicial de professores seja sempre que possível realizada na modalidade presencial. Penso que é preciso ver o posicionamento da Associação como uma cautela ou, até mesmo, como preocupação, por parte de seus associados e/ou equipe dirigente, em zelar pela qualidade e pela sólida formação teórica, científica e técnica que o professor precisa construir na sua formação.

Mais recentemente, outubro de 2007, a presidente da Anfope, professora Helena Freitas, em entrevista ao Portal da Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino fala sobre a EAD e, novamente pode ser vista a opinião da Anfope à respeito da formação de professores oferecidos por meio da modalidade a distância. Nesse momento, a pergunta foi: “O Ensino a Distância vem conquistando terreno e sendo cada dia mais utilizado, principalmente nas Universidades. Qual a sua expectativa em relação ao futuro da profissão com a expansão desta modalidade? Quais os impactos na dinâmica das carreiras e quais os desafios que estão por vir”?

A presidente da Anfope responde que

esta é uma temática complexa e bastante polêmica. A ANFOPE tem pautado esta discussão nos últimos 15 anos, pelo menos. Entendemos que a formação de professores exige processos mais intensivos de preparação e formação para o trabalho pedagógico na educação básica. A EaD bem como o uso de novas tecnologias de informação e comunicação nos processos formativos devem ser analisados sob dois aspectos: a) tomando como referência os princípios da base comum nacional, concepção construída pelo movimento ao longo de sua história; b) a definição de uma política nacional global de valorização e profissionalização do magistério, garantindo a formação inicial, continuada e condições de trabalho, salários e carreira dignas aos profissionais da educação, tanto aos que oferecem a formação quanto àqueles que se formam. Em nosso país, hoje, nenhuma destas condições está garantidas na grande maioria dos cursos, à distância e presenciais, em especial das IES privadas. O risco da massificação da formação – substituindo uma formação massiva de elevada qualidade – e de ações minimalistas ao invés de uma sólida formação teórica de base, científica e técnica, voltada para a formação das novas gerações que hoje têm direito à educação básica, não está descartado, ao contrário, pode se aprofundar com a criação da *nova CAPES* como agência de regulação no campo da formação. A EaD altera também as relações trabalhistas nas instituições, seja pela introdução dos *tutores e mediadores* nos processos de formação, seja pela alteração no caráter do trabalho docente universitário a partir desta nova modalidade. A ANFOPE entende que se faz necessário construir coletivamente pelos educadores, *referenciais de qualidade para a utilização da EaD na formação de professores*, fortalecendo a responsabilidade acadêmica e científica das Faculdades e Centros de Educação nos projetos institucionais de formação das IES e nas regulamentações e normatizações do campo da formação. Este é o centro de nossas preocupações na atualidade (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2007).

Como se pode ver esta é uma discussão complexa e ampla que deve ainda pautar muitas outras discussões. O que percebo é que, nesse contexto, a referida Associação tem avançado pouco durante todos estes anos, é preciso avançar um pouco mais no sentido de rever conceitos, ideologia e interesses políticos, econômicos e sociais. É importante que a Anfope, junto com outras associações, instituições educacionais e autoridades governamentais, devem construir ou zelar pelo cumprimento de referenciais e padrões de qualidade para a educação a distância, bem como mecanismos que avaliação que ajudarão a garantir a qualidade da EAD oferecido em todo país.

Entendo que a formação acadêmica que o professor recebe fundamenta-o de conhecimentos técnicos e científicos, os didático-pedagógicos, além dos experienciais, sendo esses últimos aqueles que o professor ao longo de sua profissão o adquire, por meio de suas práticas, nos relacionamento que mantém com outros professores e na concretização de suas ações em sala de aula.

Tardif (2002) diz que

finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (p.39).

Esse conjunto de conhecimentos capacita o professor para o exercício do magistério. Dessa forma, torna-se mais fácil para ele desenvolver a sua ação docente, compreender as diferentes questões que envolvem o ato de ensinar e, certamente, o processo ensino-aprendizagem ganhará mais qualidade.

E, quando fala em melhorar a prática educativa, Zabala (1998), aborda que:

um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas (p.13).

Assim, é possível perceber que os conhecimentos que o professor adquire na sua formação são importantes e contribuem para a compreensão do processo educacional. Possibilitam, ainda, um olhar crítico e uma leitura reflexiva sobre as questões que envolvem todo o processo educacional e, conseqüentemente, possibilitam articular a teoria e a prática de forma contextualizada, significativa para o educando, visando a uma práxis transformadora e inovadora.

À medida que o professor busca sua formação acadêmica, se profissionaliza, com isso adquire novos conhecimentos e saberes, desenvolve competências, habilidades e capacidades que o ajudam a compreender que a construção do conhecimento é um exercício e um processo contínuo. Tudo isso o ajuda a entender muitas questões que perpassam o processo ensino-aprendizagem, além de melhorar sua prática docente.

Além dessas questões apontadas, é preciso também pensar noutras possibilidades e formas de ensinar, romper com velhos modelos e trazer uma nova proposta para a prática de ensino, questões que devem partir de uma ação-reflexão sobre o conhecimento, sobre a prática pedagógica e sobre formação de professores, não descartando a possibilidade desta formação acontecer utilizando os recursos da EAD.

5 A educação a distância no Brasil: conceitos, desafios e possibilidades de formação para muitos

É comum quando se discute educação a distância ouvir questionamentos do tipo: O que é a Educação a Distância? Qual é a sua trajetória no Brasil? E o papel do professor? São questões dessa natureza que norteiam muitas discussões sobre a EAD. Geralmente, são feitas por pessoas que querem estudar por meio dela ou mesmo conhecer um pouco mais sobre a mesma. Neste trabalho não tenho a preocupação de responder estas questões, mas apenas trazer alguns conceitos, desafios e possibilidades de formação que esta modalidade de ensino oferece.

Para compreender melhor o que é educação a distância busco em Belloni (2001) algumas definições que poderão ajudar nesse sentido.

Educação a distância é uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem mesmo onde não existe contato face a face entre professores e aprendentes – ela permite um alto grau de aprendizagem individualizada (CROPLEY; KAHL, 1983 apud BELLONI, 2001).

Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem (MOORE, 1990 apud BELLONI, 2001 p. 27).

Educação a Distância é um modo não contíguo de transmissão entre professor e conteúdos do ensino e aprendente e conteúdos da aprendizagem – possibilita maior liberdade ao aprendente para satisfazer suas necessidades de aprendizagem, seja por modelos tradicionais, não tradicionais ou pela mistura de ambos (REBEL, 1983 apud BELLONI, 2001 p.26).

As definições apresentadas por Belloni conceituam a EAD e permitem perceber que existem pontos comuns entre elas porém, não há unanimidade de pensamento sobre o assunto. É possível notar a complexidade desse assunto. Mesmo diante de tamanha complexidade, a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que, pouco a pouco, vai conquistando espaços e cumprindo a sua função educativa e social. Arnaldo Niskier diz sobre a EAD que:

estamos plenamente convencidos de que a educação a distância é um instrumento de grandes potencialidades para fazer justiça social, eliminando disparidades pedagógicas, atraindo mais jovens e crianças para a escola, e dando-lhes o que hoje falta de forma ostensiva: a garantia de um mínimo de qualidade na relação ensino-aprendizagem (NISKIER, 2000, p.366).

Para Oliveira (2003), a educação a distância no Brasil é, atualmente, um campo de crescimento repleto de polêmicas e desafios e que, num passado recente, era considerada de segunda categoria, desprestigiada e encarada com desconfiança. Porém, hoje, o desenvolvimento das tecnologias avançadas de informação e de comunicação impulsiona o crescimento da EAD, reduzindo os preconceitos em relação a ela. E, para Bacha Filho (2003),

falar em educação a distância é tocar num assunto polêmico, visto por grande número de educadores como sinônimo de ensino de baixa qualidade ou de oportunismo mercantilista. (...) entretanto, no último decênio a educação a distância vem experimentando um crescimento sem precedentes. O grande desafio é tornar-se essa explosão compatível com a qualidade da educação. Na sociedade contemporânea, caracterizada pela aprendizagem e pela acelerada mudança tecnológica, a demanda maior é por um processo continuado de formação que permita fazer face a um mercado de trabalho complexo e imprevisível (p.27).

No começo, os meios de execução mais comuns para o desenvolvimento da EAD eram a utilização de cursos pagos e oferecidos por meio de correspondência. Desse período, até os dias atuais, muitas mudanças aconteceram no sentido de possibilitar o atendimento das exigências e as necessidades do mundo contemporâneo.

Com a chegada dos recursos tecnológicos, foram intensas as mudanças ocorridas no mundo e no Brasil. Parte delas aconteceu em virtude das transformações ocorridas na sociedade, em função do desenvolvimento científico e tecnológico. O mundo contemporâneo trouxe significativas mudanças para a humanidade a todo instante o homem é desafiado e o conhecimento tornou-se o bem maior, indispensável e necessário ao indivíduo situado a esta nova realidade.

Diante desse contexto de transformações surge a necessidade de mudanças no cenário social e educacional para atender tais exigências e a educação a distância passa a ser vista como uma alternativa para a universalização e democratização do ensino e a preparação para o trabalho.

Questões estas que são abordadas por Didonet (2006), no Plano Nacional de Educação:

no processo de universalização e democratização do ensino, especificamente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (p.114).

O Plano Nacional de Educação, em vigência, estabelece objetivos e metas de grande relevância para a educação a distância brasileira, propostos para serem cumpridos no decorrer desta década da educação. Segundo este documento, ao introduzir novas concepções de tempo e de espaço na educação, cabe a educação a distância articular mecanismos estratégicos que irão contribuir para o processo de mudanças significativas na instituição escolar e exercer influência nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais.

Hoje, a educação a distância traz possibilidades de formação acadêmica, profissional e estudos contínuos para muitas pessoas que querem ou necessitam de uma certificação educacional, ou desejam se atualizar para melhorar o seu desempenho no trabalho.

Nesse sentido, a EAD é um processo que promove a aprendizagem, mediado por recursos tecnológicos que possibilitam, mesmo estando separado espacial e/ou temporal, a interação entre professor e aluno por meio das redes telemáticas, como a *internet*. Podem, também, ser utilizados os diversos recursos tecnológicos, desde o mais simples ou antigo até mesmo o mais complexo ou moderno. Como, por exemplo: o material impresso (livros, apostilas, fascículos), o correio, a televisão, o rádio, o telefone, vídeos, teleconferências, CD-Rom e *internet*. O mais importante é escolher a tecnologia que melhor atenda o seu público alvo.

É uma modalidade de ensino que permite ao aluno uma flexibilidade que ele não encontra no ensino presencial. Como é um processo de aprendizagem mediado por tecnologias, tanto o professor quanto ao aluno, mesmo estando separados em tempo e espaço, podem estabelecer comunicação, mediada por recursos tecnológicos, essa forma, atende quem mora em regiões de difícil acesso ou em lugares distantes, que devido a esta condição ficam impossibilitados de freqüentar diariamente o ensino presencial. Quanto a formação de professor poderá atender o professor-aluno, que demanda de formação inicial ou continuada, que trabalha em escolas isoladas ou que, por razões diversas, não pode freqüentar um curso presencial. Nesse sentido, Niskier (2000) diz que o ensino a distância tem a vantagem adicional de não deslocar o aluno de seu lugar de trabalho e da sua rotina familiar.

Em todos os momentos, o homem lida com o conhecimento e procura perpetuá-lo. Nesse processo ele utiliza a informação e os recursos tecnológicos contribuem muito para que isto aconteça. Isto porque os meios tecnológicos são os grandes responsáveis pela disseminação de informação que, sozinha, pode não ser muito significativa, porque não se transforma em conhecimento para o sujeito. Quando se trata de informação, Saracevic (1996, apud COSTA; PAIM, 2004) diz que “a ciência da informação se caracteriza pela interdisciplinaridade, pela íntima relação, com a tecnologia e pelo papel que se coloca no desenvolvimento da sociedade atual, muita informação, era da informação, entre as denominações mais comuns” (p.22).

Para Toschi (2002), o conhecimento é muito mais que informação, conhecimento supõe a reelaboração e ressignificação da informação e isso se dá num processo coletivo, social.

A informação é necessária e vem exercendo uma forte influência e domínio sobre as pessoas, fazendo-as dependentes e, até mesmo, “escravas” devido ao seu fascínio e facilidade de aquisição. Informação por informação não significa conhecimento, não proporciona saber. Ela é o caminho que faz chegar ao conhecimento, é um instrumento para adquirir o conhecimento, mas precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento para não exercer o domínio sobre a consciência e a ação das pessoas (LIBÂNEO, 2001).

O mundo atual exige rapidez em todos os processos sejam eles: econômico, político, social e cultural, com isso torna-se emergente a necessidade da formação de profissionais para atuarem nesses diferentes processos. Com relação aos profissionais da educação, uma das possibilidades encontradas para a formação de professor em exercício tem sido a utilização dos recursos da Educação a Distância.

A educação a distância possibilita a democratização do conhecimento, para Oliveira (2003) é “uma modalidade de educação que se reveste de uma imensa potencialidade, não como solução para todos os problemas, mas cumprindo papel relevante como modalidade de educação do futuro, tanto nos países desenvolvidos como aqueles em via de desenvolvimento” (p.34).

A Educação a Distância tem contemplado os profissionais da educação e de outros segmentos que necessitam de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, estes encontram nela a oportunidade de darem continuidade aos seus estudos ou se capacitando para o exercício de suas funções.

Dessa maneira, o pensamento de Costa e Paim (2004) vão ao encontro desta discussão aqui apresentada, quando dizem que

é relevante considerar a EAD como uma das soluções possíveis para o enfrentamento das enormes lacunas existentes no campo da educação, principalmente, nos países de terceiro mundo. A ampliação de oportunidades educacionais para os indivíduos que moram longe dos grandes centros, a impossibilidade, cada vez maior, de se conciliar o trabalho com o ensino presencial a flexibilização do tempo e a redução dos espaços são, entre outros, elementos que levam à defesa da EAD, no contexto da realidade educacional brasileira (p. 35).

Um retrato dessa situação foi o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, oferecido pelo MEC em parceria com os Estados e Municípios, que utilizou a educação a distância, para oferecer um curso de formação inicial, em nível médio, modalidade Normal, para professores leigos. Outro é o TV Escola, que foi criado com o objetivo de oferecer cursos de formação continuada. Mas, para Toschi (1999), o programa TV Escola descaracteriza-se como educação a distância, em razão da ausência do mediador, de interação do usuário com os professores coletivos (MEC e produtores). A proposta da TV Escola considera os professores mais como usuários dos filmes que são veiculados do que como profissionais em formação continuada.

A EAD é uma modalidade de ensino que cada dia mais, vem conquistando espaço e adeptos. Dentre outros fatores ganha espaços porque pode dispor de muitos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade os quais facilitam a sua difusão e veiculação. Atende jovens e adultos que, por uma razão ou outra, como: falta de tempo, de recursos financeiros, de motivação e de disponibilidade de horário, não conseguem freqüentar uma escola ou um curso presencial que tem a obrigatoriedade da presença física, da sistematização das ações de acordo com um calendário fechado ou pré-estabelecido.

Essas questões, mais a possibilidade de estudar sem ter que se deslocar, diariamente para uma instituição escolar, talvez seja os maiores motivos da expansão desta modalidade de ensino nos níveis médio e superior. Outro aspecto que motiva muitas pessoas a optarem pela EAD é pensarem que esta é uma modalidade de ensino fácil e que pouco exige do aluno, isto é uma visão equivocada, uma vez que a mesma, numa concepção séria, exige compromisso, responsabilidade, muita disciplina e estudo.

A respeito dessas questões a contribuição de Peters (2004) é que

os alunos têm de desenvolver, se acostumar e até mesmo internalizar, numa abordagem independentemente e têm de assumir para si muitas responsabilidades que antes eram dos professores. Têm de ser ativos não apenas em executar suas tarefas de aprender, mas também ao interpretar e refletir criticamente sobre o que estão fazendo quando aprendem. De outra forma não podem jamais melhorar a aprendizagem sem intervenção externa. Se não forem ativos, nada acontecerá (p.72).

Numa reflexão rápida pode-se dizer que a opção pela EAD oferece muitas vantagens, principalmente no que diz respeito à independência de tempo e de espaço. Porém, estas questões citadas por Peters são os grandes desafios para aqueles que optam pela EAD, é fundamental que aprendam administrar o seu tempo, assumam responsabilidades com relação aos estudos, tenham autonomia e disciplina. Um aliado nesse processo são os recursos tecnológicos que são disponibilizados, pois “as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permitiram “encontros”, interlocuções e, mais recentemente, interações entre alunos/professores/ tutores” (ALONSO, 2005, p.17).

Todavia, o que se espera é que a EAD ofereça um ensino de qualidade, para Libâneo, Oliveira, Toschi (2003), a EAD pretende “(...) expandir oportunidades de estudo, se os recursos forem escassos, e ainda procura familiarizar o cidadão com tecnologias e oferecer meios de atualização profissional permanente e contínuo” (p.266).

Mesmo diante das possibilidades que a EAD apresenta no sentido de democratizar o ensino, ampliar atendimento, atender uma grande demanda de pessoas e interessados, esta é uma modalidade de educação que é permeada de muitas questões que precisam ainda serem discutidas, analisadas e investigadas. A respeito da Política de Teleducação¹⁵ do Ministério da Educação, Hermida e Bonfim (2006), dizem que é preciso de uma ampla reflexão sobre ela, pois é possível perceber claramente uma educação ideologicamente que visa atender às necessidades do sistema capitalista.

E vão mais além, dizendo que:

o MEC, no papel político-estratégico de coordenar a Política Nacional de Educação, sempre apresenta mecanismos de apoio ao sistema público de educação para que este continue a atender à modernização com inovações tecnológicas introduzidas no processo ensino-aprendizagem, visando preparar mão-de-obra qualificada para contribuir com o desenvolvimento do mercado, ampliando seu capital e garantindo ainda mais sua hegemonia, enquanto o que a sociedade carece é de meios e alternativas que realmente venham a contribuir para a democratização do conhecimento, não para sua mercantilização (HERMIDA; BONFIM, 2006, p177).

A EAD no Brasil é um processo relativamente novo, por isso é importante que o Ministério da Educação e demais órgãos competentes tenham bem definidos uma política de orientação, acompanhamento e avaliação de todas as instituições que oferecem a educação a

¹⁵ Para o MEC ela se faz necessária porque: “A modernização do país passa necessariamente pela elaboração e esta precisa utilizar os outros recursos disponíveis para se fazer presente, como partícipe do processo de modernização e, sobretudo, promotora e indutora da sociedade do futuro. As necessidades presentes e os prognósticos referentes à sociedade de um futuro próximo, como a internacionalização da economia, exigem a rápida universalização dos conhecimentos científicos, sob pena de países que não acompanham o ritmo deste movimento ficarem esquecidos no tempo, ampliando a distância e aumentando o atraso social (MEC, 1992 apud HEMIDA E BONFIM, 2006, p.178).

distância. É preciso não apenas definir padrão de qualidade, orientações para propostas pedagógicas e diretrizes curriculares, mas estabelecer mecanismos que ampliem as possibilidades de inclusão educacional sem, no entanto, banalizar ou mercantilizar o ensino oferecido.

6 A educação a distância num contexto de mudanças e transformações

No Brasil, as primeiras experiências com a EAD aconteceram na cidade do Rio de Janeiro, no início da primeira década do século do XX. A partir daí, muitas outras experiências e iniciativas foram surgindo, principalmente, através de emissoras de rádio. Mas, segundo Alonso (2005), somente a partir de 1970, com a chegada das novas e modernas tecnologias é que a EAD ganha mais espaço e começa a se consolidar.

... essa modalidade de educação de ensino-aprendizagem consolida-se, como uma alternativa pedagógica a partir dos anos 70 e, que esse fato, vincula-se às possibilidades do uso mais intenso de tecnologias da comunicação que permitiram “encontros”, interlocuções, e, mais recentemente, interações e interatividade entre alunos e professores (ALONSO, 2005 p.20).

Assim, como em vários outros países, a educação a distância no Brasil inicia-se por meio de cursos por correspondências. Já na segunda década do século passado, foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, pelo então médico Roquete Pinto. Um dos objetivos da emissora era levar para toda a população um pouco de educação e alegria, além de oferecer cursos diversos.

No Brasil, a EAD surge em 1904, quando as escolas internacionais (representação de uma organização norte-americana) lançaram alguns cursos por correspondência, mas a partir dos anos de 1930 é que se deu maior ênfase, com o enfoque no ensino profissionalizante, funcionando como alternativa especialmente na educação não formal. Passou então a ser utilizada para tornar o conhecimento acessível às pessoas que residiam em áreas isoladas ou não tinham condições de cursar o ensino regular no período normal (HERMIDA; BONFIM, 2006, p.173).

A educação a distância no Brasil tornou-se mais conhecida a partir dos projetos de ensino supletivo veiculados pela televisão e o uso de fascículos. Popularmente, adquiriu o significado de “educação por televisão”, tanto é que para a maioria das pessoas, os telecursos

eram e até hoje são chamados “cursos pela televisão” (HERMIDA; BONFIM, 2006).

No século passado e início do atual foram muitas as iniciativas de implantação e implementação de programas, projetos governamentais e iniciativa privada no sentido difundir e implantar a educação a distância no país. Vianney (2002) elaborou uma cronologia da EAD no Brasil, a qual está num trabalho, desenvolvido junto com Torres e Silva, que foi apresentado no “Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe”, nela aparecem iniciativas de educação a distância que foram muito importantes para o sistema educacional e à sociedade brasileira. Todas elas de grande relevância para o desenvolvimento e divulgação desta modalidade de ensino no Brasil, porém somente algumas aqui são destacadas:

Cinema Educativo (1927); Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro (1934); Rádio do Ministério da Educação (1936); Instituto Universal Brasileiro (1941); Projeto TV Educativa (1950); Movimento de Educação de Base – MEB (1960); Criação do FUNTEVE (1967); Inauguração TV Cultura (1969); Projeto MINERVA (1970); Supletivo de 1º Grau – Fase I (1971); criação do PRONTEL – Plano Nacional de Tecnologias Educacionais (1973); Telescola - TV Cultura (1974); Tele-aulas de 5ª a 8ª série (1974); Fundação Roberto Marinho (1977); Telecurso 2º Grau (1978); POSGRAD – Programa de Pós-graduação Tutorial a Distância (1970); Universidade Aberta - UnB (1980); CEAD – Coordenadoria de Educação a Distância (da UnB (1986); Um Salto para o Futuro(1991); Licenciatura a Distância – UFMT (1994); Orientação de Mestrado via Internet - PUCCAMP (1996); Disciplina de Mestrado a Distância – PUCCAMP (1997); Universidade Virtual do Centro Oeste (1998); Licenciatura a Distância UFMT (1999); Universidade Virtual – UnB – Universidade de Brasília (1999); uvb.br – Universidade Brasileira(2000); PUV – Virtual- PUC Minas Geraise PUC Porto Alegre (2000); Instituições Credenciadas pelo MEC para Educação a Distância no ensino superior¹⁶ (2000, 2001, 2002) (p.74-100).

Estas iniciativas servem para ilustrar o que foi implementado dos anos de 1920 até o ano de 2002. Foram muitas experiências, programas e projetos com a finalidade de oferecer uma educação a distância para toda a população brasileira. Niskier (2000), quando aborda a brasilização da educação a distância traz algumas experiências de EAD que foram desenvolvidas em nosso país, as quais, segundo ele, servem para “demonstrar a potencialidade da modalidade e a diversificação e características de cada projeto, inserido na realidade educacional atendida” (p.289). Dentre eles estão a criação da Fundação Maranhense

¹⁶ Instituições credenciadas são: **Ano 2000** – Universidade do Paraná, Universidade Braz Cubas. **Ano 2001** – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Faculdade de Administração de Brasília, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual do Maranhão, Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul. **Ano 2002** – Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Ouro Preto, Centro Federal de Ensino Tecnológico do Paraná, Fundação Oswaldo Cruz, Faculdade de Educação São Luís, Universidade Castelo Brando, Universidade de São Paulo, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal, Universidade da Amazônia, Pontifícia Universidade Católica de Capinas, Universidade Federal de Santa Catarina.

de Televisão Educativa – FMTVE, fundada em 1969. A cidade de São Luís enfrentava sérios problemas, os alunos terminavam o 1º segmento do ensino fundamental e não tinham como dar continuidade pois não era oferecido o 2º segmento. Com a criação da FMTVE foi implantado o que chamou de “estratégia de inovação”, surgindo assim o Centro Educativo do Maranhão – Cema. O centro visava “ formar e não instruir” e contava com o orientador da aprendizagem.

Numa visita a este local, Niskier (2000), diz que:

as telessalas, como pude registrar em visita feita ao CEMA, eram concebidas como “miniescolas”. Cada uma delas constituía um Núcleo Estudantil, dispoendo de Equipe de Estudo e Centros de Trabalho, formados livremente pelos alunos (de 5 a 7 cada). Em cada Núcleo Estudantil havia o seguinte elenco de clubes: Ciências, Artes, Serviço, Cívico-Religioso, Ação Social, Ação Política e Ação Sanitária (p.291).

Este foi um projeto de sucesso, a Unesco o considerou como a melhor experiência de TV Escolar da América Latina. Saraiva (1996 apud NISKIER, 2000) diz

o Sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão teve início em 1969 e até hoje oferece, em recepção organizada, com o apoio de orientadores de aprendizagem, estudos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, utilizando programas de televisão e material impresso, que permitem aprofundar os conteúdos trabalhados e realizar pesquisas. A recepção organizada ocorre em escolas da rede oficial e é administrada pelo Centro Regional de Televisão Educativa do Nordeste. Em 1995 foram atendidos 41.573 alunos, em 1.104 telessalas, na capital e em mais 32 municípios do Maranhão (p.291-2).

Outro projeto que teve sua importância foi o da Televisão Educativa do Ceará, instituída em 1973 e vinculada à Fundação Educacional do Ceará, com o objetivo de “auxiliar o ensino de 1º e 2º graus, transmitir cursos especiais e de extensão cultural, bem como divulgar matérias de relevante interesse público.” Um grande número de pessoas já foram beneficiados com este projeto. Segundo Saraiva (1996 apud NISKIER, 2000) “em 1995, o sistema de televisão educativa do Ceará atendeu 195.559 alunos de 5ª a 8ª séries e 7.322 telessalas, localizadas em 161 municípios” (p.296).

Dentre tantos outros projetos, Niskier ressalta: Telescola da Fundação Padre Anchieta que tinha como propósito a melhoria do ensino de 1º grau, com o uso da televisão, devido aos seus recursos ela desperta mais interesse nos alunos e, conseqüentemente, melhora o seu rendimento. Ressalta, ainda, a TVE e o Supletivo de 1º Grau, a Supletividade de 2º Grau, Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho programas de dimensão, representatividade e importância para a educação de nosso país.

Estas questões que abordei ajudam perceber o que estes projetos representaram em cada contexto histórico que foram pensados, implementados e executados. Muitos ainda estão ativos e outros foram a gênese de muitos projetos atuais. O que não pode negar é que, de uma forma ou de outra, tiveram importância para a educação brasileira, principalmente para a educação a distância.

Dá para perceber que a EAD tem procurado atender grande parte das necessidades e das exigências impostas pela sociedade e pelo mundo do trabalho, podendo ser vista como um instrumento de qualificação do processo pedagógico e do serviço educacional. Dessa maneira, tem contemplado os profissionais da educação e de outros segmentos que necessitam de formação inicial, de qualificação profissional, de formação continuada. Todos buscam nela a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos, de estarem se capacitando ou se atualizando para o exercício de suas funções.

Segundo Hermida e Bonfim (2006), a educação a distância está crescendo exponencialmente devido ao surgimento da sociedade baseada em informação e da exploração do conhecimento por parte da força produtiva, assim como novos “produtos” do sistema. Para os autores, somente a educação presencial não dá mais conta dessa demanda.

Bacha Filho (2003) diz que

a otimização e o barateamento da distribuição da informação abrem alternativas educativas inéditas, respondendo aos desafios contemporâneos da falta de tempo, das dificuldades de deslocamento e à falta de recursos humanos qualificados para a estruturação de cursos e programas de qualidade. Nesse sentido a educação a distância passa a assumir papel determinante no processo de formação e atualização das pessoas, tornando realidade a cidadania universal (p.28).

Pela grande movimentação da EAD apresentada no Abraead/2007, é possível perceber que a educação a distância a cada dia cresce mais. É importante que, tanto quem oferece e quanto quem faz uso, pensar a educação a distância de forma séria, responsável e com profissionalismo. Niskier (2000), para falar sobre o medo que muitos tem da EAD diz:

a modalidade da educação à distância não é nova. Há registros do século passado, mostrando sua aplicação em países desenvolvidos. Aqui no Brasil é que as coisas sempre foram lentas. Ainda hoje se questiona o seu emprego, por uma justificativa altamente discutível: o medo da *pilantragem*. A provável oficialização da EAD enseja dois tipos de receio: a) a falta de cuidado no credenciamento das instituições; b) o facilitário na concessão de diplomas (p. 20).

Estas são preocupações que não devem inibir o processo. Segundo Niskier (2000), não podemos admitir que sejamos definitivamente incapazes de levar a sério esse tipo de

experiência pedagógica ou qualquer outro.

Uma questão importante na EAD é romper com alguns velhos (pré)conceitos, entre tantos que a ela são atribuídos, é comum dizer que é uma modalidade de ensino de segunda categoria, que é de má qualidade ou de “quebra-galho” ou, ainda, que a mesma vai prejudicar o ensino presencial e regular, ou então que o professor é um ser em extinção e que será substituído pelas tecnologias.

Para que o ensino que faz uso das tecnologias educacionais não seja rotulado como de segunda classe faz-se necessário dar ênfase à preparação dos recursos humanos que vai acioná-lo. É preciso, também, que haja um processo contínuo de avaliação (NISKIER, 2000). Alguns educadores ficam temerosos diante de um processo novo de educação, com receio de que ele possa ser um meio de substituição do professor. Para Oliveira (2003), o papel do professor/orientador na EAD passa por um movimento de (re)significação, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso de elaboração do saber pelo sujeito aprendiz autônomo. O que o professor não pode esquecer é que as exigências aumentaram em relação ao desempenho de suas funções exige-se dele mais compreensão e conhecimento para o exercício de suas atividades, requer competências e habilidades para lidar com as tecnologias e saberes para compreender o que é um sistema de ensino presencial e a distância.

7 A educação a distância e as novas tecnologias da comunicação e da informação

Nas três últimas décadas do século XX, o panorama brasileiro foi afetado por grandes transformações, as quais mudaram o rumo dos diferentes segmentos presentes na sociedade. Grande parte dessas transformações teve como causa ou foram impulsionadas pelos avanços tecnológicos e isto afetou diretamente a forma de produção e organização desses segmentos. Foi, nesse cenário de mudanças, que o sistema educacional procurou e, continua procurando, as possibilidades e alternativas para atender suas necessidades. É também nesse cenário que a EAD ganha mais espaço e busca sua consolidação. Sobre as tecnologias, Moran (2007) diz que elas “são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transforma-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação” (p.90).

As redes também estão provocando mudanças profundas na educação a distância (EAD). Antes a EAD era uma atividade muito solitária e exigia bastante autodisciplina. Agora, com as redes, continua com uma atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criação de grupos de aprendizagem, integrando aprendizagem pessoal e grupal (MORAN, p.93).

Os recursos tecnológicos contribuíram significativamente para a expansão da EAD no Brasil, Demo (2004) diz que “com o advento do ciberespaço, tornou-se cada dia mais nítido que se pode falar de “presença virtual” como complementar (não dicotômica) da presença física” (p.141). É inegável a sua contribuição para a expansão dos processos educacionais oferecidos a distância. Diante de tantas mudanças e desse aparato tecnológico, a educação a distância passa por grandes alterações e, usando-os a seu favor, aos poucos, vai lançando mão desses recursos para levar adiante uma educação inovadora, interativa, que propõe qualidade e atendimento a um maior número de pessoas.

As Novas Tecnologias da Informação da Comunicação - (TIC) foram decisivas nos avanços, inovações e expansão da educação a distância. Por meio dessas novas tecnologias interativas, são disponibilizados recursos, ferramentas e ambientes educativos que permitem a interatividade entre professor-aluno, aluno-aluno. Essa condição favorece a aprendizagem e possibilita a criação de parâmetros de qualidade que, quando bem aproveitados por todos os envolvidos, geram comunicabilidade, cooperação e autonomia dos alunos, princípios indispensáveis na educação a distância.

Atualmente, a educação a distância no Brasil vem avançando muito, e, cada dia avança ainda mais. Muitas universidades estão investindo nesta modalidade de ensino para atender uma demanda e uma necessidade da sociedade atual. Porém, muita coisa ainda precisa ser feita, não só no sentido de atender a EAD, mas atender necessidades emergentes da sociedade brasileira. Para tanto é preciso que o país tenha, entre outras medidas, uma política educacional que vise a melhoria do ensino, que promova a cidadania, que invista em equipamentos, em formação de professores, em pessoal técnico, e, também, que promova a inclusão digital.

Moran (2002) dá a sua contribuição nesse sentido dizendo que

O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros ainda não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais e atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é de maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora (p.4-5).

Como se pode ver, mesmo diante da revolução informacional que hoje é colocada a serviço da sociedade e, conseqüentemente, disponível para o funcionamento da EAD, ainda, são muitos os excluídos desse processo, porque muitas pessoas que dependem desta modalidade de ensino, ainda, não têm acesso a estas novas tecnologias da comunicação e da informação, e isto dificulta a sua participação em um curso a distância *on-line*. A exclusão digital tem deixado muita gente do lado de fora desse processo, por não ter acesso às telemáticas. Mas esta condição não impede que pessoas que, ainda não dispõem ou não têm acesso às tecnologias da informação e comunicação, venham estudar por meio da EAD, isto porque podem optar por um curso que utiliza outras tecnologias como: material didático impresso, correio, telefone, vídeo etc. O importante é que pessoas que realmente necessitam de formação acadêmica e/ou profissional e que, encontrem na EAD esta oportunidade.

Mas, a EAD enfrenta muitos desafios e dentre eles está o resgate da credibilidade devido a falta de continuidade de projetos governamentais. Uma análise nesse sentido poderá demonstrar que esses projetos no passado, sofreram rupturas bruscas e descontinuidades. Os mesmos eram projetos mais políticos do que educacionais, planejados para determinados grupos e determinados fins e eram encerrados sumariamente quando havia mudanças políticas do próprio Ministério da Educação, isto acontecia muitas vezes no próprio governo que estava em vigência (KENSKY, 2002).

Ainda falando dos atuais desafios da EAD no Brasil, Kensky (2002), diz que:

a determinação política e a elaboração “em gabinete” destes projetos afastam a sua operacionalização da realidade prática e das necessidades concretas dos espaços educacionais para os quais se dirigem. Orientados por teorias e práticas afastadas das realidades concretas das escolas e outros ambientes educacionais, a maioria destes projetos foram impostos, com o mínimo grau de liberdade para alterações pelos seus executores. Esta defasagem entre quem pensa e quem faz, resultou no oferecimento de projetos com currículos inadequados e com o oferecimento de recursos didáticos padronizados de acompanhamento (livros, textos, apostilas, programas de áudio e vídeos, etc) descompassados dos programas oferecidos pelas mídias (rádio e TV) e sem articulações com as características regionais dos alunos e suas necessidades concretas de ensino (p.7).

No Brasil, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas pela EAD. Ela precisa comprovar que é uma modalidade de ensino capaz de proporcionar a equidade e a universalização da educação formal e tornar-se um instrumento para a construção de uma aprendizagem autônoma, elemento indispensável para a formação cidadã.

Porém, isto não é tão fácil de acontecer porque todo esse processo educacional e informacional está permeado por questões políticas, econômicas, ideológicas que interessa a

uma sociedade capitalista, globalizada e informatizada, a qual atende uma lógica de mercado que dita regras, procedimentos e impõe mecanismos para atender seus interesses, especialmente, os políticos e econômicos, e mais, que sofre a influência de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, e, nesse contexto, a EAD tem se configurado como uma das políticas dos organismos internacionais que busca a aparente ampliação do acesso à educação.

Sobre isso a contribuição de Lima (2007) é que

a ofensiva internacional do capital tem, dessa forma, sufocado o uso crítico-emancipatório da Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da educação a distância, como alternativa complementar à formação profissional, na medida em que omite a busca do empresariado internacional por lucratividade, por intermédio da venda de pacotes tecnológicos; o aprofundamento da dependência científico-tecnológica dos países periféricos, bem como a importante ação da educação a distância, na conformação de mentes e corações ao projeto burguês de sociabilidade (p.81).

Nessa perspectiva, cada vez mais, a exclusão social e digital serão participantes desse processo, impedindo que muitos venham participar dessa formação. Um exemplo que caracterizou bem a exclusão digital e a força hegemônica da política de financiamento do Banco Mundial foi o Proformação. Este foi um programa de formação de professores que utilizou a modalidade de educação a distância, porém não dispôs de uma rede de informática ou ciberespaço para veicular suas atividades com os professores cursistas ou realizar capacitações com os professores formadores, isto porque segundo Moore (apud MORAES, 2003) “Poderemos incorporar os novos meios no futuro, mas enquanto não existir uma rede forte e disponível, eles permanecerão pouco eficazes” (p.299).

Para Moraes, Tognolli e Augusto (2004), o Proformação foi concebido pelo BM como um programa típico de país em desenvolvimento, e como tal, ainda não pode galgar à hierarquia daqueles que utilizam a rede informática ou o ciberespaço para fins de treinamentos mais refinados.

O mais importante é que todas estas questões que levantei venham servir de reflexões para que iniciativas governamentais e não-governamentais busquem de fato soluções e alternativas para a educação brasileira, principalmente as instituições públicas de ensino, que mesmo diante de tanta precariedade, procurem oferecer um ensino de qualidade capaz de promover o ser humano.

CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO – PROFORMAÇÃO

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com este trabalho.

(FREIRE, 1991)¹⁷

Aqui, ressalto os procedimentos adotados neste trabalho e apresento o Proformação, um programa de formação de professores em exercício. Para maior compreensão, faço uma abordagem geral do Proformação, apresentando a estrutura organizacional e a proposta pedagógica, mostrando a sua dimensão no Brasil, em seguida, trago para o contexto de Goiás e, finalmente, para o contexto de Rio Verde-Goiás.

Apresento o Proformação como um programa que recebeu recursos do Banco Mundial e a influência deste organismo internacional na educação brasileira.

1 Estudo de Caso: conhecendo o Proformação

O Estudo de Caso pode ser um rico instrumento para investigar os fenômenos educacionais, pois ajuda a entender, analisar e a reconstruir situações educacionais que foram vivenciadas e experimentadas pelo grupo social que faz parte de um trabalho de investigação.

Nesta investigação surgiu a necessidade de utilizar este instrumento de pesquisa – estudo de caso, para conhecer sobre o programa Proformação, bem como o mesmo foi desenvolvido no estado de Goiás e no município de Rio Verde. Fiz a escolha do estudo de caso devido a natureza do objeto que eu estava estudando, um programa de formação de professores em exercício, oferecido na modalidade de educação a distância. Para Stake (1994

¹⁷ Ver FREIRE, Paulo. Educação na cidade, São Paulo, Cortez, 1991.

apud ANDRÉ, 2005), “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (p.16).

O problema da pesquisa indicava o que se queria conhecer: quais percepções os professores cursistas de Rio Verde fazem do Proformação? Para tanto foi aplicado questionário, realizado um grupo focal, feita análise documental, dentre eles o registro escrito – memorial, documento elaborado pelos professores no decorrer do curso.

Com base nos pensamentos de Cambridge, Adelman, Jenkins e Kemmis (1980), André (2005), traz que:

(...) estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo.. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as mais usadas nos estudos sociológicos e antropológicos, como por exemplo: observação, entrevistas, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são técnicas que definem o tipo de estudos, e sim o conhecimento que dele advém (p.16).

Nessa perspectiva, o conhecimento gerado no estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa contribuiu para que eu pudesse conhecer mais do Proformação para entender como o mesmo foi realizado em Goiás e no município de Rio Verde; saber como o Proformação influenciou nas relações profissionais dos professores cursistas; verificar qual é a avaliação que os professores cursistas fazem do curso; verificar como os registros escritos – memoriais, elaborados ao longo do curso, contribuíram para a construção da identidade profissional dos professores cursistas e, mais, analisar se o discurso docente aponta para mudanças nas suas práticas pedagógicas.

Para conhecer o Proformação no Brasil, no estado de Goiás e em Rio Verde fiz uma revisão bibliográfica sobre autores que abordam o programa e análise de documentos do arquivo do Núcleo Regional de Educação a Distância, bem como documentos que o legislam e normatizam.

Tendo em vista os aspectos marcados pela temporalidade dos fatos, a organização e evolução dos acontecimentos, a redação deste segundo capítulo, quando trata do Proformação de maneira geral, em Goiás e em Rio Verde, ganhou modos um pouco narrativo.

2 Um Programa de Formação de Professores em Exercício: o Proformação

O Programa de Formação de Professores em Exercícios – Proformação foi um programa do Ministério da Educação, desenvolvido em parceria entre MEC/Seed, estados e municípios. Fez parte dos programas implantados pela Secretaria de Educação a Distância – Seed, no período da gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1999.

O grupo V do Proformação encerrou suas atividades em julho de 2007, mas o programa não foi extinto, encontra-se em aberto para que os estados que ainda possuem professores em exercício sem a formação mínima legalmente exigida para o exercício da docência, possam aderir e habilitar seus professores¹⁸.

É um curso de formação inicial, nível médio, que utilizou a modalidade de educação a distância, era destinado aos professores que atuavam na rede pública de ensino, que não possuíam a habilitação na modalidade Normal e encontravam-se lecionando nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, classes de alfabetização e pré-escolas.

Quando foi desenvolvido, utilizou atividades a distância, orientadas por materiais impressos e videográficos, atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias (Fase Presencial) e nos sábados (Encontros Quinzenais¹⁹), atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, as quais eram acompanhadas pelos tutores. De acordo com Cunha (2004), “dessa forma, somam-se os benefícios da formação em serviço às vantagens da educação a distância, e atinge-se uma população numerosa e dispersa geograficamente, com os fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade” (p.9).

O Proformação foi um projeto financiado pelo Fundescola²⁰, que administra recursos oriundos do Bando Mundial, está fundamentado legalmente nos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 de 20/12/96, da lei nº 9.424 de 24/12/96, a que instituiu o FUNDEF²¹, seu artigo 9º, parágrafo 2º o qual determinava “o prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária para o exercício das atividades docentes”, sendo esta substituída pela lei 11.533 de 25/10/07.

¹⁸ A informação contida neste parágrafo foi obtida, via telefone, no dia 29/01/08, da Assessora Técnica Pedagógica do MEC Viviane Fernandes.

¹⁹ Em alguns estados, esses encontros para atender às necessidades locais e regionais, podiam acontecer mensalmente.

²⁰ Fundo de Fortalecimento da Educação.

²¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Outra fundamentação legal é o Parecer CEB 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; o “Referencial para a Formação de Professores” proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB nº 2/99, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (MENEZES, 2000, p.11).

O “Projeto Piloto” do Proformação foi lançado no início em 1999, nos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando nestes estados 1.373²² professores. Segundo Cunha (2004), no ano de 2000 foram implantados os Grupos I e II nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

O estado de Mato Grosso foi pioneiro na implantação de programas de formação de professores a distância, desde o início dos anos 90, do século passado, a Universidade Federal de Mato Grosso em parceria com as Secretarias de Educação vem desenvolvendo políticas voltadas para a formação de professores a distância.

Em março de 1993, o Núcleo de Educação Aberta e a distância (Nead) foi criado no interior do Instituto de educação da UFMT, com o objetivo inicial de implantar o curso de Licenciatura em Educação Básica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância (PRETI, 2005, p.39).

O Relatório de Atividades do Departamento de Políticas de Educação a Distância (2000), diz que o Proformação nos anos de 1999 e 2000, envolveram 27.372 professores cursitas, desses 76% estavam situados em zonas rurais e distribuídos em 1.107 municípios. E, o Guia Geral do programa do ano de 2004 traz que, apesar de o Proformação já tendo formado mais de 30 mil professores, ainda assim existia no Brasil, nas redes públicas de ensino, um número significativo de professores sem a habilitação mínima exigida por lei, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e/ou classes de alfabetização. Devido a esta condição, o Ministério da Educação, a partir de 2004, estendeu o atendimento as demais regiões do país.

Para Castro Neves (2002), o Proformação rompeu com velhos conceitos que até então eram presentes no cotidiano de muitos profissionais da educação devido à formação e às experiências com cursos presenciais que temos. A educação a distância rompe também barreiras temporais e geográficas e contribui para a democratização do ensino.

²² Número de professores habilitados por estados: MT – 1.170 e MS – 203.

A educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a **democratização do acesso** a níveis crescente de escolaridade e atualização permanente como também a **adoção de novos paradigmas educacionais**, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem. Assim, cursos oferecidos a distância destinados a formar e capacitar professores podem chegar aos mais longínquos lugares no Brasil (80% dos 27.0000 alunos do Proformação eram da zona rural), o que demonstra seu potencial de democratizar a educação. E podem, também, ser uma excelente estratégia de ao mesmo tempo construir conhecimento, dominar tecnologias, desenvolver competências e habilidades e discutir padrões éticos que beneficiarão, mais tarde, os alunos desses professores (CASTRO NEVES, 2002, p.1). Grifos da autora.

2.1 Os objetivos do Proformação

Segundo Cunha (2004), e o Relatório de Atividades do Departamento de Políticas de Educação a Distância (BRASIL, 2000), a finalidade do Proformação é valorizar o magistério e contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública.

Os objetivos do programa são:

- a) Habilitar em magistério, nível médio, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a legislação vigente;
- b) Elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício;
- c) Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais das regiões do Brasil.
- d) Valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino.

2.2 A Estrutura Organizacional do Curso

O Proformação está organizado nas três esferas: nacional, estadual e municipal. A parceria é feita por meio de assinatura de um Acordo de Participação, este rege todas as ações

das demais esferas, as mesmas deverão funcionar de forma integrada, embora cada uma tenha funções e responsabilidades específicas.

Assim, a esfera nacional fica responsável pela elaboração da proposta técnica e financeira, pelos procedimentos de implantação do Programa, articulação política e institucional, implementação e avaliação de todas as ações. Fazem parte desta esfera a Secretaria de Educação a Distância – Seed; Coordenação Nacional do Proformação – CNP; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola – Fnde. Cabe à esfera estadual a responsabilidade de implementar e monitorar o Programa no âmbito do estado. Fazem parte desta esfera: Secretaria Estadual de Educação – SEE; Equipe Estadual de Gerenciamento do Proformação – EEG; Agencia Formadora – AGF. Quanto à esfera municipal a responsabilidade é de implementar o Proformação no âmbito do município. Fazem parte desta esfera a Secretaria Municipal de Educação – SME; Órgão Municipal de Educação – OME; Corpo de Tutores – TR.

2.3 O Currículo do Curso

O currículo do Proformação é definido por uma equipe de especialistas, levando em conta as diretrizes curriculares para o Ensino Médio e as concepções teóricas que orientam a formação de professores. Está estruturado em seis áreas temáticas, que congregam:

- a) A base nacional do Ensino Médio
 - Linguagens e Códigos
 - Identidade, Sociedade e Cultura
 - Matemática e Lógica
 - Vida e Natureza.
- b) Formação Pedagógica
 - Fundamentos da Educação
 - Organização do Trabalho Pedagógico.

A essas áreas temáticas, acrescentam-se:

Língua Estrangeira: O Estado pode escolher qual língua estrangeira irá compor o currículo pleno.

- Eixos Integradores: espaços de interdisciplinaridade em que os conteúdos das diferentes disciplinas das áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas. São quatro os eixos integradores, cabe a eles nortear todos os temas abordados em cada Módulo, ficando assim distribuídos:

- Módulo I: Identidade, Sociedade e Cidadania
- Módulo II: A escola como instituição social
- Módulo III: Organização do ensino e do trabalho escolar
- Módulo IV: Teoria e Prática Educativa e Especificidade do Trabalho Docente.
- Projetos de Trabalho: atividades desenvolvidas pelo professor cursista sob a forma de pesquisa e/ou ação pedagógica no campo de conteúdos específico (História, Geografia, literatura, linguagem oral, aspectos da cultura, questões ambientais locais ou outros campos do conhecimento definido pelos respectivos Conselhos Estaduais), complementares da base nacional. Os eixos temáticos dos projetos de trabalho são definidos pelas Agências Formadoras, juntamente com a Equipe Estadual de Gerenciamento e os temas são escolhidos pelos tutores junto com os professores cursistas.

QUADRO 1 – Matriz Curricular do Proformação

Módulo	Áreas Temáticas						Núcleo integrador	
	1 Linguagens e Códigos	2 Matemática e Lógica	3 Identidade Sociedade e Cultura	4 Vida e Natureza	5 Fundamentos da Educação	6 Organização do Trabalho Pedagógico	Eixos Integradores	Projetos de Trabalho
1º	Sistemas Simbólicos	Sociologia Filosofia Antropologia	Matemática I	Biologia Física Química I	Fundamentos Sócio-filosóficos		Educação, Sociedade e Cidadania	Integração Escola - Comunidade
2º	Língua Portuguesa I	História Geografia I	Matemática II		Psicologia Social	O Sistema Educacional Brasileiro	A Escola como Instituição Social	
3º	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira I		Matemática III	Biologia Física Química II	Psicologia Escolar	Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	Organização do Ensino e do Trabalho Escolar	
4º	Língua Portuguesa III Língua Estrangeira II	História Geografia II		Biologia Física Química III	História da Educação	Ação Docente e Sala de Aula	Teoria e Prática Educativa e Especificidade do Trabalho Docente	

Fonte: Guia Geral do Proformação (2000)

2.4 O perfil do professor que se quer formar

O Proformação espera que ao término do curso os alunos apresentem o seguinte perfil:

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

Com este perfil o curso espera que este professor seja capaz de investir na sua formação continuada aprendendo a ser um cidadão responsável, participativo, crítico e transformador das questões que dizem respeito aos projetos da sociedade em que vive e atua.

2.5 A Proposta Pedagógica do Proformação

Os fundamentos da proposta pedagógica do curso estão pautados nas concepções de educação, de aprendizagem, de escola, de conhecimento escolar, da prática pedagógica e de interdisciplinaridade, as integradas dão sustentação ao currículo do Proformação.

a) A concepção de educação

A concepção de educação do Proformação é vista como um processo que está em constante construção, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando os conhecimentos formais devidamente estruturados aos saberes cotidianos aprendidos na prática. Dá ênfase ao caráter histórico e cultural do conhecimento, promovendo a formação articulada com as necessidades sociais e, ao mesmo tempo, a auto-realização o

desenvolvimento das pessoas (CUNHA, 2004).

b) A concepção de aprendizagem

Nesta concepção a aprendizagem é compreendida como o desenvolvimento das competências que foram adquiridas no processo de construção pessoal e atribuição de re-significação aos elementos social e cultural repassados. É um processo articulado com a construção da subjetividade, que movimenta os elementos cognitivos, afetivos e sociais (CUNHA, 2004).

c) A concepção de escola

A escola é a instituição social, na qual acontecem as relações entre educação, sociedade e cidadania. É vista como uma das principais instituições responsáveis pela formação das futuras gerações; é uma organização concreta, que possui objetivos, funções e estruturas bem definidas; é capaz de fazer a mediação entre as demandas sociais por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto-realização das pessoas. A escola faz parte da vida da sociedade, nela existem e interagem diversos grupos sociais, os quais transformam-se junto com a sociedade e, ao mesmo tempo, ajudam para esta transformação (CUNHA, 2004).

d) A concepção do conhecimento escolar

Este é entendido como resultado da construção que se processa a partir do encontro dos diversos tipos de conhecimento: o informal, que alunos e professores trazem de suas experiências e vivências familiares e sociais, o formal, os elementos estéticos e culturais, reflexões filosóficas, além das determinações legais sobre o currículo escolar. O conhecimento escolar é construído pelo contato que professores e alunos fazem entre si (CUNHA, 2004).

e) A concepção de prática pedagógica

É a prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico. Da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Supõe análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática. A capacidade de tematizar a própria prática, enquanto atividade inerente ao professor reflexivo, é fonte de ação instituinte, transformadora (CUNHA, 2004, p.21).

f) A concepção de interdisciplinaridade

É uma maneira de abordar as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, que salienta o rápido envelhecimento da informação factual e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais. Porém, as possíveis integrações das áreas de

conhecimento são sempre parciais e só podem ser feitas em função de uma atividade clara (CUNHA, 2004).

Percebo que o Proformação apresenta uma proposta pedagógica bastante inovadora, numa perspectiva sociointeracionista, propõe um trabalho interdisciplinar, é interessante, atual, atende uma concepção numa perspectiva construtivista, capaz de atender as exigências de qualquer formação de professores, no nível e na formação que se destina. Porém, vejo como uma proposta pedagógica que não condiz com um curso de formação aligeirada, como foi oferecido o Proformação. Oferecido em apenas dois anos, muito pouco para atender, muitas vezes, um professor que não tem sequer concluído o ensino fundamental, como foi o caso de muitos dos que fizeram o curso em Rio Verde.

O que defendo aqui não é que o programa devesse ter uma proposta “fraca”, sem expressividade para atender tal clientela ou tampouco deixá-la sem atendimento, ou seja, sem formação. Mas, penso que para atender satisfatoriamente os objetivos propostos e, no final do curso, o professor realmente apresentar o perfil que é esperado pelo programa, era preciso mais tempo para a formação ou que, ao ingressar no curso, o professor tivesse no mínimo o ensino fundamental completo. E, para aqueles que necessitam de formação à nível de ensino fundamental, que primeiramente fosse oferecido a eles a devida formação e, posteriormente, a formação de nível médio por meio do Proformação.

2.6 Metodologia do Proformação

O Proformação é desenvolvido em dois anos, é composto de quatro módulos de 800 horas. Tem momentos presenciais e a distância, usa materiais didáticos impressos e videográficos, e serviço de apoio à aprendizagem, atividades coletivas presenciais e atividades individuais.

Dentre o serviço de apoio à aprendizagem está a tutoria, cada tutor fica responsável por um grupo de dez professores cursistas, e são orientados pelos professores formadores das áreas temáticas oferecidas no curso. O tutor é um professor, que acompanha um grupo de mais ou menos dez professores cursistas, é o sujeito responsável pelo acompanhamento pedagógico desses professores e no desenvolvimento das atividades coletivas e individuais.

O tutor orienta e estimula a aprendizagem do cursista, nesse processo ele é a pessoa que está mais próxima do professor cursista, isto facilita auxiliá-lo e motivá-lo para que busque mais conhecimentos a partir dos estudos e das atividades propostas nos guias de estudo. Cabe, ainda, ao tutor acompanhar e orientar a prática que esse professor desenvolve em sala de aula.

a) Os materiais auto-instrucionais

- Guias de estudos e cadernos de verificação da aprendizagem: contendo textos para estudos e exercícios correspondentes à parte de estudo individual orientado do curso. Ao todo são 32 Guias de Estudos e 32 Cadernos de Verificação da Aprendizagem.
- Vídeos: integra os conteúdos estudados nas áreas temáticas, inclui situações de práticas pedagógicas e propostas de atividades diretamente ligadas à prática docente. São 32 fitas de vídeos, uma para cada unidade, as quais são utilizadas nos encontros presenciais quinzenais.

b) O serviço de apoio à aprendizagem

- Tutoria: acompanhamento pedagógico sistemático das atividades dos professores cursistas desenvolvidos pelo Tutor e diretamente apoiado pela Agência Formadora.
- Serviço de comunicação: elo de comunicação entre o Tutor, a Agência Formadora e a Equipe de Gerenciamento e Coordenação Nacional do Programa, permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas das partes e viabilização a eficiência, a execução e o monitoramento do Programa.

c) As atividades coletivas

- Fase presencial: 10 dias de atividades presenciais, no início de cada módulo semestral, orientado pelo Professores Formadores.
- Reunião de sábado: encontros quinzenais que reúnem todos os professores cursistas de um mesmo Tutor. As atividades são programadas para promover orientações, suporte à aprendizagem, acompanhamento do trabalho e desempenho dos professores cursistas, fechamento de Unidade de Estudo, exibição de vídeo e discussão sobre os estudos da quinzena
- Reforço das provas bimestrais: é realizado na Agência Formadora, pelos professores formadores, onde promovem atividades de acordo com os objetivos

das áreas temáticas das unidades estudadas. Visa tirar as dúvidas dos professores cursistas e suprir deficiências e dificuldades que foram detectadas no decorrer do acompanhamento das atividades.

d) As atividades individuais

- Estudo individual: efetuado pelo próprio professor cursista durante o curso com base nos Guias de Estudo.
- Exercícios de verificação de aprendizagem: exercícios sobre os conteúdos das áreas temáticas, desenvolvidos nos Guias de Estudo, e respondidos no caderno de verificação da aprendizagem.
- Memorial: documento elaborado individualmente pelo professor cursista, ao longo do Módulo, a partir das orientações contidas nos Guias de Estudo.
- Prática pedagógica: atividade docente do professor cursista, na escola, que incorpora as orientações propostas nos Guias de Estudos e é acompanhada pelo Tutor.
- Avaliação bimestral: prova individual sem consulta, realizada duas vezes no semestre durante o Módulo.
- Projetos de trabalho: são atividades desenvolvidas pelo professor cursista sob a forma de pesquisa e/ou ação pedagógica no campo de conteúdos específicos, definidos pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, complementares aos conteúdos de base nacional.

e) Fase presencial

A fase presencial acontece no início de cada módulo, no período de férias escolares, é organizada e desenvolvida pela Agência Formadora. Nesse período, os professores cursistas se deslocam de seus municípios e permanecem durante 10 dias na Agência Formadora.

Na fase presencial, os professores formadores apresentam ao cursistas os conteúdos de cada uma das áreas específicas, trabalham atividades diversas para que familiarizem com os conteúdos e repassam orientações sobre outras questões que serão desenvolvidas e trabalhadas no decorrer do módulo como: os encontros quinzenais, o projeto de trabalho, a feira de ciências e os instrumentos avaliativos como: caderno de verificação da aprendizagem, memorial, provas bimestrais, projeto de trabalho, plano de aula e prática pedagógica.

A fase presencial é o momento em que os professores cursistas mantêm o primeiro contato com os Guias de Estudo do módulo que será estudado. Além do material didático impresso, para cada unidade que compõe o módulo, é apresentado um vídeo didático para contextualizar os conteúdos abordados no guia de estudo. Cada módulo é composto por um kit de oito Guias de Estudo, oito Cadernos de verificação de Aprendizagem e oito fitas de vídeos VHS, os quais são trabalhados nos encontros quinzenais que são realizados pelo Tutor, sob a orientação dos professores formadores.

f) A carga horária

- Desenvolvido em quatro semestres, perfazendo um total de 3200 horas. Cada semestre corresponde a um Módulo de 800 horas, envolvendo uma Fase Presencial, Atividades Individuais, Reunião de Sábado, Prática Pedagógica, elaboração de Memorial, Projetos de Trabalho e Língua Estrangeira.

g) Avaliação do desempenho do professor cursista

- A avaliação acontece ao longo do curso, mediante a utilização dos seguintes instrumentos de verificação do desempenho: Caderno de Verificação da Aprendizagem, Provas Bimestrais (PB1 e PB2), Prática Pedagógica, Memorial e Projeto de Trabalho.
- Para ser aprovado o professor cursista deve obter pelo menos 60% de aproveitamento na média final, e não menos de 50% de aproveitamento em cada instrumento de avaliação e em cada uma das áreas temáticas previstas na matriz curricular. Além disso, deve apresentar uma frequência mínima de 75% do total das atividades que compõem o curso.

Este apanhado geral sobre o curso é para conhecer a estrutura organizacional do mesmo. Para não cometer equívocos, todas as informações apresentadas até o momento estão de conformidade com o Guia Geral do Proformação (BRASIL, 2004, p. 9-35).

O Proformação tem sido temática de discussão para muitos pesquisadores. Dentre eles, Amaral (2007), escreveu um artigo intitulado: “O Proformação: uma leitura freireana da formação de professores como prática da liberdade”, nele, a autora dá ênfase ao Projeto de Trabalho que faz parte da matriz curricular do curso Proformação, o qual tem como objetivo desenvolver autonomia para a realização de um trabalho contextualizado e interdisciplinar, bem como o resgate da pluralidade cultural e a integração socioculturais que norteiam esse trabalho. Segundo a autora, o Proformação demonstra um esforço político para assumir e denunciar a feição excludente e elitista de nosso sistema de ensino que tem ferido duplamente

o direito constitucional – o de aprender e o de ensinar.

O curso do Proformação no contexto histórico –social de uma educação excludente constitui um anúncio da função reparadora dos direitos de todos – professores e alunos do meio rural – uma escola pública de qualidade, construída pela reflexão da práxis pedagógica (unidade teoria-prática), objeto de conhecimento, compreensão e transformação da realidade social (escola-comunidade) e pessoal (professores, tutores e alunos) (p.82).

Para a referida autora, o Proformação fundamenta-se nos princípios democráticos da igualdade de direitos para todos e do dever do Estado, tem como propósito a reparação de uma dívida inscrita na história social e educacional do povo brasileiro e cria situações pedagógicas equalizadoras e qualificadoras da formação do professor. Nele foram integrados os princípios da educação de jovens e adultos, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Dcnem e a formação de professores na modalidade normal, por meio da educação a distância.

No Proformação, por se tratar de um programa para formação de professores em exercício, a própria escola é campo de estudo para o professor cursista, o ensino é aprendizagem e a formação de professores toma como objeto de conhecimento, reflexão e transformação a prática pedagógica no contexto escolar e sociocultural.

A proposta pedagógica do Proformação está apoiada nos legislação vigente, a qual concebe a educação escolar vinculada ao mundo do mundo do trabalho e às práticas sociais e restaura a relação entre o currículo e a vida cidadã, dando ênfase a formação do professor em exercício como um meio de democratização do sistema educacional e social, numa perspectiva de sua transformação (AMARAL, 2006, p.83).

André (2004), numa pesquisa realizada sobre “Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores” chegou a conclusão de que o Proformação foi um curso que muitos de seus professores cursistas atuavam em lugarejos distantes, escolas isoladas, regiões de difícil acesso, sem infra-estrutura básica de transporte, o que impossibilitava ou dificultava que esses professores estudassem. Nesse sentido, a educação a distância mostra-se como uma alternativa para qualificação docente e melhoria do ensino.

Para esta pesquisadora o grande sucesso do programa foi o sistema de monitoramento. A assistência que os cursistas receberam dos tutores, os quais davam apoio técnico e afetivo, é o tutor que esclarecia dúvidas sobre o material auto-instrucional, avaliava o memorial e comentava a atuação de cada cursista nas visitas às salas de aula. Além desse trabalho, coordenava as reuniões quinzenais, onde aconteciam troca de experiências, análise dos vídeos

e discussão dos problemas gerais de sala de aula.

André (2004), conclui este trabalho afirmando que:

pode-se concluir que o Proformação teve sucesso porque tentou incorporar conhecimentos advindos das pesquisas e das discussões acadêmicas que enfatizam: 1) a existência de projeto político-pedagógico de formação. A proposta do Proformação inclui objetivos claramente definidos, princípios bem formulados, com base na literatura recente, o delineamento de estratégias de ação e um processo de avaliação contínua. Os estudos e pesquisas indicam como outro ingrediente importante nos programas de formação: 2) gestão colegiada dos programas, levando em conta os interesses e necessidades dos atores envolvidos. O Proformação previa uma ação articulada dos grupos gestores no âmbito local, estadual e nacional (...) 3) formação inicial e continuada; 4) ensino a distância com momentos presenciais; 5) formação teórica e prática, reflexão e ação; 6) conhecimentos gerais e específicos; 7) trabalho individual e coletivo. Tendo o Proformação incorporado esses elementos e obtido resultados positivos, pode-se inferir que são importantes ingredientes no desenho de uma política de formação docente (p.217).

Do ponto de vista dessas duas pesquisadoras, os propósitos e os resultados apresentados pelo Proformação demonstram graus elevados de satisfação por parte de todos os envolvidos. Será que esta satisfação provém da necessidade imediata de receber um título e sair da condição de professor leigo? Ou será que houve de fato uma mudança nos conceitos, procedimentos e atitudes de vida profissional desses professores, tornando-os sujeitos mais autônomos, conscientes de seus direitos e deveres como profissional e cidadão? De acordo com dados fornecidos pelo MEC/Seed/ Proinformação (2002), apresentam que, mais mil professores cursistas que fizeram o Proformação, no período de 2000 a 2001, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram aprovados no vestibular. Sendo que mais da metade desse total são professores cursistas do estado de Goiás.

3 O Proformação em de Goiás: um relato acerca do programa no estado

No estado de Goiás, a implantação do Proformação deu-se no final de 1999, porém a assinatura do termo de adesão ao Programa aconteceu no dia vinte e nove de fevereiro de 2000, dia que foi assinado o Acordo de Participação nº 004/2000, na ocasião foi celebrada a união representada pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e mais 156 dos 246 municípios goianos, ou seja, 63% dos municípios

aderiram ao Proformação. Para estes municípios esta foi a possibilidade de oferecer formação aos seus professores leigos, conforme preconiza a legislação educacional brasileira, mesmo que ainda seja uma formação mínima.

Quanto à formação mínima exigida dos docentes a LDBEN de 20/12/1996 dispõe no Art. 62 que

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, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Como a implementação do programa é descentralizada, coube à esfera estadual, ou seja, a Secretaria Estadual de Educação a coordenação e monitoramento de todas as atividades que seriam desenvolvidas pelo Proformação no estado. Em Goiás, esta responsabilidade foi delegada à Superintendência de Educação a Distância e Continuada. Dessa forma, foi constituída a Equipe Estadual de Gerenciamento – EEG, a qual foi composta por profissionais das áreas técnico-pedagógica para gerenciar, executar, acompanhar e monitorar o desenvolvimento do programa em todo o Estado.

Mediante assinatura do Acordo de Participação, a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência de Educação a Distância e Continuada, elaborou uma Proposta Pedagógica denominada “Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício – Proformação de Goiás” solicitando do Conselho Estadual de Educação a sua aprovação.

De acordo com esta Proposta Pedagógica, com base no censo de 1998, existiam no estado 4.057 professores leigos atuando de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, pré-escolas e classes de alfabetização. Desses, o maior número 3.347, estavam lotados em escolas da rede municipal de ensino e isto representava 82% dos professores; os outros 710, ou seja, 18% estavam lotados em escolas da rede estadual de ensino. No que diz respeito ao grau de escolaridade desses professores, 31% tinham o ensino fundamental incompleto; 47% o ensino fundamental completo; 20% possuíam o ensino médio completo; 2% possuíam curso superior, sem licenciatura. A lotação desses professores leigos de acordo com os níveis de ensino que atuavam era de 15% na pré-escola; 9% em classes de alfabetização; 76% nas séries iniciais do ensino fundamental.

Parece que esse quadro apresentado foi decisivos na argumentação da Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência de Educação a Distância e Continuada junto ao

Conselho Estadual para a aprovação da proposta pedagógica e a implantação de 16 Núcleos Regionais de Educação a Distância – Nured – em todo o estado. Dentre eles o expressivo número de professores leigos e as implicações decorrentes na educação do estado, parte delas em virtude desta condição dos professores; o compromisso do Poder Público em promover a formação destes professores e a estrutura organizacional proposta pelo Proformação.

Quanto à formação dos professores leigos de Goiás a Proposta Pedagógica (1999), traz que:

(...) vale ressaltar que o compromisso do Poder Público com a formação qualitativa dos profissionais da educação deve ser direcionado para ações que resgatem a dívida social com os docentes considerados leigos que, ao longo do tempo, prestam serviços relevantes em unidades escolares situadas em locais marcados por extrema pobreza, com enormes dificuldades de acesso, onde a oferta de vaga é rejeitada por profissionais habilitados (p.5).

Quanto ao papel dos Núcleos Regionais de Educação a Distância Goiás, a Proposta Pedagógica (1999), diz que:

os Núcleos Regionais de Educação a Distância têm um papel relevante no Proformação, visto que são responsáveis pelo planejamento, implementação, execução, acompanhamento e avaliação de todas as atividades do curso, responsabilizando-se, também, pela chancela do Diploma dos professores cursistas aprovados em todos os módulos de ensino, oriundos do município de sua circunscrição. O NURED vincula-se à Superintendência de Educação a Distância e Continuada – SEAD/SE-GO com funcionamento equivalente ao de uma unidade escolar da rede estadual (p.16).

O Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEE, por meio da Resolução nº 23 de 7 de fevereiro de 2000, aprova o Programa de Formação de Professores Leigos – Proformação em Goiás.

Com a adesão do estado ao programa do Proformação e a aprovação do curso pelo CEE criou a estrutura física dos Nured, a qual serviu de plataforma de apoio para o desenvolvimento do curso. As Agências Formadoras do estado, responsáveis pela operacionalização das ações do Proformação, funcionavam nesses Núcleos.

No *site* da Secretaria Estadual de Educação de Goiás foi divulgado que:

a decisão de participar do Proformação trouxe como resultado importante a obtenção de condições básicas para atender às novas demandas de capacitação à distância e continuada, assegurando a oportunidade de criação, no âmbito da Secretaria, de uma unidade administrativa capaz de apoiar a implementação de programas e projetos de desenvolvimento de seus recursos humanos (GOIÁS, 2007).

Goiás é composto por 246 municípios, desses 156 aderiram ao programa. Os Núcleos foram instalados em localidades estratégicas, de forma que melhor agrupasse esses municípios participantes do programa e, também, com o objetivo de atender as exigências do Acordo 04/2000. Os municípios escolhidos para sediar os núcleos foram: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Ceres, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Luziânia, Monte Alegre de Goiás, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Porangatu, Posse, Rio Verde, Silvânia e Uruaçu. Sua implantação faz parte da proposta pedagógica do Proformação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Resolução nº 023, de 07/02/2000.

Outra iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência de Educação a Distância e Continuada foi o encaminhamento ao Tribunal de Contas dos Municípios solicitando “estudos no sentido de criar mecanismos legais, visando orientar os municípios participantes do curso Proformação” - PROCESSO N. 320-18069/99. Tal solicitação resultou no Parecer Coletivo de nº 001/2000 e, conseqüentemente, na Resolução RC nº 033/2000, que institui um programa de bolsa de estudos, sem vínculo empregatício, destinado aos assistentes de ensino que estiverem inscritos no curso de formação em magistério – Proformação.

Dentre as justificativas apresentadas, tanto no Parecer Coletivo quanto na Resolução, documentos, anteriormente mencionados, uma diz que:

a realidade de vários municípios goianos é por demais cruel. Muitos não conseguem preencher as vagas ofertadas para o magistério nos ensino infantil e da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, em razão direta de não terem os possíveis candidatos essa mínima habilitação exigida pelo artigo 62 da LDB. Portanto, é de boa política que os senhores prefeitos queiram aproveitar os cursos para habilitar o maior número possível de assistentes de ensino para, futuramente, ver a demanda de seus Municípios atendidos por professores habilitados (p.114).

Com a assinatura do Acordo de Participação do estado com o Ministério da Educação e, a adesão dos 156 municípios goianos ao programa, 1.870 professores, em todo o estado, foram habilitados na modalidade Normal no final do ano de 2001, pelo Proformação (AGÊNCIA GOIANA DE COMUNICAÇÃO, 2002).

Segundo o MEC/Boletim Proinformação (2002), mais de mil dos concluintes do Programa foram aprovados em vestibular. E o estado de Goiás foi o que apresentou o maior número, 557 aprovados, sendo que a maioria optou pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Segundo o Boletim Proformação em Goiás SE/SEADEC/ (2003), a distribuição dos aprovados no vestibular ficou assim: 53 da AGF de Rio Verde, 52 de Ceres, 49 de Anápolis, 41 de Luziânia e 41 de Uruaçu, 37 da cidade de Goiás, 34 de Posse, 33 de

Goianésia, 32 de Morrinhos, 30 de Porangatu, 27 de Formosa, 48 de Iporá, 21 de Aparecida de Goiânia e 21 de Monte Alegre, 20 de Palmeiras de Goiás, 18 de Silvânia. Isto significa que 30% investiram logo na continuidade de sua formação.

O Proformação em Goiás iniciou suas atividades com os alunos em janeiro de 2000, quando realizou sua primeira fase presencial e encerrou suas atividades no estado em julho de 2006, quando habilitou os concluintes do último grupo que aderiu ao programa em 2004.

4 O Proformação em de Rio Verde: um relato acerca do programa no município

Em Rio Verde – GO, a implantação do Nured e da Agência Formadora aconteceu de forma simultânea, no final do ano de 1999. Devido a parceria entre as esferas federal, estadual e municipal, coube ao estado constituir a equipe de trabalho, pedagógica e administrativa do Nured/AGF. O Proformação de Rio Verde, no período de 2000 a 2001 atendeu 17 municípios circunvizinhos e habilitou 216 professores cursistas, desses 67 eram de Rio Verde. Para acompanhar, orientar e avaliar os estudos e as atividades desses professores a AGF contava com 5 professores formadores, 26 tutores, uma Assessora Técnica do MEC, que fazia visitas periódicas, um coordenador, uma secretária e um digitador. Os municípios que participaram deste grupo foram: Acreúna, Aporé, Aparecida do Rio Doce, Caçu, Castelândia, Gouvelândia, Itajá, Jataí, Mineiros, Montividiu, Santa Helena de Goiás, Paranaiguara, Perolândia, Quirinópolis, Rio Verde, Serranópolis, Turvelândia.

O município de Rio Verde-GO aderiu, oficialmente, ao Proformação, em fevereiro de 2000. Sua adesão ao programa se deu porque até janeiro de 2000 o município tinha, lotado na Secretaria Municipal de Educação, um expressivo número de professores leigos atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, em classes de alfabetização e pré-escolas. O Proformação veio ao encontro das necessidades de formação deste grupo, pois muitos dos referidos professores atuavam em escolas isoladas e, devido a esta condição, tornava-se mais difícil ou, até mesmo impossibilitados de frequentar um curso presencial, para dar continuidade aos estudos e adquirir a sua habilitação. Outros tantos atuavam em escolas urbanas, mas como o sistema de ensino não tinha exigido deles a formação mínima – ensino

médio, modalidade Normal – necessária para o exercício do magistério, sentiam-se acomodados na condição que se encontravam.

Com a assinatura do Acordo de Participação entre estado e município ficou fazendo parte do Proformação de Rio Verde a Secretaria Municipal de Educação – SME, o Órgão Municipal de Educação – OME e o Corpo de tutores – TR.

A SME de Rio Verde, assim como nos demais municípios, ficou responsável pela coordenação e monitoramento de todas as atividades referentes ao curso, no âmbito municipal. Dessa forma, foi constituído o OME, para o qual a secretaria indicou pessoal técnico e pedagógico para dele participar. No programa, o OME é o órgão responsável pela coordenação e monitoramento dos trabalhos que seriam desenvolvidos pelo Proformação no município. Coube as Secretarias Municipais de Educação promover as condições necessárias para que tudo funcionasse de acordo as diretrizes do programa.

O tutor era o facilitador da aprendizagem, o orientador e o motivador do professor cursista. Era quem acompanhava os estudos de cada professor cursista, procurando auxiliá-lo no cumprimento de todas as atividades previstas no curso, orientando e avaliando o trabalho com os Cadernos de Verificação da Aprendizagem, o Memorial, a Prática Pedagógica, o Plano de Aula e o Projeto de Trabalho. A Agência Formadora servia de suporte e apoio pedagógico para que ele pudesse desenvolver todas estas atividades (CUNHA, 2004).

De acordo com as exigências do programa, todos os tutores passaram por um processo de seleção, submetidos a uma avaliação escrita e a uma entrevista, feitos pela AGF de Rio Verde, os selecionados foram capacitados pela Equipe Estadual de Gerenciamento e Agência Formadora. A capacitação dos tutores acontecia sempre antes de cada fase presencial, pois os mesmos eram parceiros dos professores formadores, nesse momento de trabalho que era realizada com os professores cursistas.

O acordo firmado delegava funções e responsabilidades para as partes envolvidas, para cada uma das esferas. Ao município participante coube, entre outras obrigações, instituir e dar condições de funcionamento ao OME, pagar o professor tutor, fazer um repasse, para a AGF, no valor mínimo de R\$ 10,00 (dez reais)²³ mensais por professor cursista de sua rede e, ao tutor, como forma de custear remuneração ou gratificação, R\$ 30,00 (trinta reais) mensais para cada professor cursista atendido, além de custear despesa para deslocamento, hospedagem e alimentação para tutores e professores quando necessário (fase presencial, encontro quinzenal, reforço de provas bimestrais, reunião mensal, visitas da prática pedagógica, etc).

²³ Verba destinada a manutenção da AGF (cobrir despesas com internet, telefone, material de consumo, correio, e outras)

Com relação ao pagamento de alimentação e hospedagem, foi comum acontecer de professores cursistas reclamarem que este item do Acordo de Participação não estava sendo cumprido, isto porque alguns municípios ofereciam hospedagem e alimentação aos seus professores em escolas. Condição que deixou alguns cursistas revoltados, pois sentiam discriminados e prejudicados, sentiam que estava sendo lhes negado um direito.

Alguns municípios transportavam diariamente os professores cursistas, alguns faziam isto a pedido dos próprios professores cursistas, porque não queriam ausentar, os dez dias da fase presencial, de seus lares, outros faziam isso por contenção de despesas. Todas estas questões, de uma forma ou de outra, criaram situações que interferiram no rendimento e na produção dos alunos/professores. Assim, era comum professores chegarem atrasados, cansados, dormirem durante as aulas e produzirem menos. Reclamavam do cansaço, em virtude de chegarem tarde em suas casas, de terem que fazer todo o trabalho doméstico, e sair muito cedo para Rio Verde para assistirem as aulas.

No sentido de minimizar estas questões, muitas negociações foram feitas entre MEC/estado e municípios, algumas foram bem sucedidas outras nem tanto, mesmo sendo um direito dos cursistas, pois todas estas questões estavam regulamentadas no Acordo de Participação nº 04/2000. A cláusula quarta – das obrigações dos municípios participantes, no item 4.54 diz: é responsabilidade de cada município disponibilizar meios de transporte/alimentação/hospedagem para os seus professores cursistas e tutores participarem das fases presenciais do Proformação (GOIÁS, 2000).

Como a redação do teor da cláusula não especificava onde hospedar o professor cursista e nem oferecer a alimentação, houve muitas interpretações nesse sentido. Por isso, aconteceu a situação já mencionada, de municípios hospedarem seus professores em hotéis e fornecerem alimentação em restaurantes, como é esperado num procedimento “normal”, digno e de direito. Outros providenciaram alojamento e refeitório em escolas cedidas pela rede estadual ou municipal, para alojarem seus professores.

A AGF de Rio Verde, no período de 2000 a 2001, agregava o maior número de professores cursistas e de tutores no estado de Goiás. Devido a esta condição, os problemas que mais enfrentou foi com relação à falta de espaço físico para a realização da fase presencial e precariedade das instalações físicas do Nured, faltavam salas adequadas para os professores formadores realizarem grupos de estudos e reuniões mensais, atenderem tutores, fazerem correções dos materiais de acompanhamento e monitoramento das atividades e realizarem o plantão pedagógico. Foram muitas as reivindicações nesse sentido, mas pouco se conseguiu avançar para reverter esse quadro. Estas dificuldades não impediram a realização

dos trabalhos, mas com certeza exigiram mais esforços de toda a equipe no sentido de realizar um trabalho de qualidade.

Mesmo diante de dados e informações representativos, sejam eles numa dimensão nacional, estadual ou municipal acho importante refletir um pouco sobre as palavras do grande mestre Paulo Freire, utilizadas no início do texto, “não basta saber ler que Eva viu a uva. Vejo que é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Será que o Proformação proporcionou a estes professores esta visão crítica, política, reflexiva que Paulo Freire sugere? Faço este questionamento porque a formação de um professor precisa ir mais além do que cumprir metas de planos e projetos de governo, que cumprir exigências que uma legislação determina, e ainda, que cumprir determinações de organismos internacionais como Banco Mundial, Unesco e outros. Na análise de Moraes (2003), o Proformação é um programa que adotou um modelo que “apresenta uma concepção aligeirada, massificante e pretensamente legalista, ainda dentro do modelo taylorista/fordista (p.300)”.

Pensar o Proformação nesse sentido é pensar numa formação de professores com base numa racionalidade produtiva, pois tanto o taylorismo com o fordismo estão atrelados a um sistema de trabalho que visa criar meios de dinamizar a produção, se isto estiver, ainda, vinculado ao aligeiramento e a massificação de ensino, bem como o cumprimento de exigências legais fica difícil pensar que o curso foi capaz de oferecer uma formação dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Pelos dados apresentados, depoimentos e avaliações feitas sobre o Proformação pude perceber que o mesmo causou um grande impacto na vida pessoal e profissional desses professores que o cursaram. Porém, é impossível deixar de fazer uma reflexão sobre as políticas públicas de formação docente, principalmente, quando se trata de formação mais aligeirada, como a ofertada no Proformação.

Na atualidade, uma formação aligeirada é muito pouco diante de necessidades tão emergentes impostas pela sociedade atual, globalizada, informacional, e das necessidades de profissionalização docente que exigem cada vez mais uma formação sólida, de qualidade, pautada em princípios crítico-reflexivos. E mais, exige tanto de quem forma quanto de quem está sendo formado, conhecimentos e comportamentos capazes de promoverem ações educativas que ajudem a construir uma sociedade mais igual, mais humana e mais justa. Segundo Porto (2007), não se deve aceitar uma política global de formação somente para adequar os números determinados por organismos internacionais e a compromisso de metas

de governo, mas sim a uma política de Estado que tenha um compromisso de qualidade social com essa formação.

5 Proformação: um programa financiado pelo Banco Mundial

Para a realização do Proformação no estado de Goiás foi feito um Acordo de Participação nº 04/2000, celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação de Goiás, com a interveniência dos municípios goianos que aderiram ao Programa. O mesmo foi regido pelo Acordo de Empréstimo nº 4311/BR, de 07/06/98, pela Lei nº 8.666/93. O Acordo de Empréstimo foi um instrumento assinado entre a União e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – Bird, destinando recursos necessários à implementação do Programa de Formação de Professores em Exercício, que até o ano de 2003 recebeu recursos do Fundescola que, por sua vez, financiado pelo Ministério da Educação e empréstimos do Banco Mundial.

O Banco Mundial tornou-se um organismo de maior visibilidade no cenário educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, sendo esta a agência especializada em educação. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do Banco Mundial em educação, o mesmo transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, na busca de sustentar tal função técnica, em fonte de referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 2007).

Faro (2005, apud SILVA et al., 2005) diz sobre sua função técnica:

o impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica” (p.9).

No decorrer das últimas quatro décadas, o Banco Mundial tem mudado sua política de investimento no setor educacional. Durante estes anos foram muitos os programas financiados, desde os que beneficiavam a edificação de prédios, privilegiando a rede física e o ensino médio, até aqueles que apresentavam mudanças mais radicais, priorizando ações voltadas para atender necessidades básicas como: moradia, saúde, alimentação, água e educação.

Os investimentos no setor educacional deram atenção especial à escola de ensino fundamental como alicerce para reduzir a pobreza. Na década de 90, em virtude da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida no Senegal, em Dacar, em 2000, ambas promovidas, conjuntamente, pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud e Banco Mundial, definiram a educação básica como a prioridade para esta década e a educação de primeiro grau como o “carro-chefe” para alcançar a referida educação básica (TORRES, 2007). As metas propostas em Jomtien e de Dacar são abrangentes, abordando o conjunto da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da qualidade.

Sobre esta última questão, Silva et al. (2005), faz a seguinte abordagem:

as políticas do Banco Mundial têm impacto direto no nível salarial dos professores. O Banco questiona o pressuposto de que o aumento no salário dos professores bem como do número de professores por aluno se traduzem em melhora da qualidade do ensino. Em seus documentos, argumenta que, segundo suas pesquisas, a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento salarial aos professores. No que se refere ao tamanho das classes, 40-50 alunos por professor é uma média satisfatória. Amparado nessas pesquisas, o Banco recomenda que se estabeleça um teto salarial para professores de 3,6 vezes o PIB *per capita* do país. Existem, entretanto, pesquisas internacionais auspiciadas pela Unesco que indicam o contrário, valorizando a centralidade do professor para a garantia da qualidade educacional (p.16).

Quando fala da questão da melhoria da qualidade do ensino, valorização do magistério vejo necessidade de reportar à formação do professor porque são questões intimamente ligadas. Mas não basta qualificar o professor para se ter uma boa qualidade de ensino, é preciso mais. Entre tantas medidas, é preciso criar políticas públicas que atendam a demanda educacional atual, que ofereça melhores condições de trabalho, que custeiem bens e serviços voltados para a melhoria da qualidade da educação, que financiem planos e projetos de interesses educacionais coletivos e não de grupos de interesses que detém o poder e exerce pressão sobre os demais.

Sobre o tipo de formação de professores, Moraes (2001), utiliza o pensamento de Scaff (2000) para dizer que:

...parece oportuno oferecer cursos de formação de nível Secundário (como é o caso do Projeto Proformação) e treinamentos esporádicos que garantam ao professor um mínimo de conhecimento do conteúdo a ser ensinado e, principalmente, das técnicas didáticas que garantam o desenvolvimento de um trabalho que atenda às necessidades estabelecidas por esses organismos, sem maiores questionamentos (p.14).

Esta é uma realidade muito vivenciada na educação brasileira, noto que há uma preocupação em criar projetos, cursos e capacitação de professores, porém a preocupação não é a mesma quando se trata da continuidade, do zelo pela qualidade ou mesmo de criar uma cultura de formação mais sólida, consistente, capaz de formar um professor refletivo, um intelectual transformador como propõe Giroux (1997), “(...) intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p.163), se assim o fizessem com esses mesmos projetos, cursos que oferecem na certa a educação brasileira tinha outra face.

O Proformação foi um desses programas, destinado a formação de professores em exercício, recebeu financiamento do Fundescola e, devido a esta condição, trazia no seu bojo toda uma ideologia política e educacional de seus organismos financiadores, os quais eram repassados e reforçados por meio do trabalho desenvolvido.

Silva (2005), aborda o ponto de vista do Banco Mundial a respeito do Fundescola no Brasil:

segundo o Banco Mundial, o Fundescola tem sido uma importante estratégia na universalização do ensino fundamental. O programa é financiado com recursos nacionais do FNDE somados a empréstimos do Banco Mundial, que, via de regra, representam cerca de 50% do total. Em 1999, o Banco Mundial afirmava que “o Fundescola, agora mais do que nunca, representa a viga de sustentação dos esforços federais em educação”, deixando claro o grau de ambição de tal projeto e a centralidade por ele ocupada na estratégia de reformas educacionais do Banco para o Brasil (p.24).

Percebo que o Proformação exemplifica bem esta questão, uma vez que trata de um programa que recebeu recursos do Fundescola, que ofereceu uma formação aligeirada, não existiu a participação dos professores nas tomadas de decisões, utilizou a EAD na busca de atingir a universalização do ensino. Estas e outras questões fazem parte dos objetivos propostos pelo Banco Mundial para a educação brasileira.

Nesse sentido, a hipótese levantada por Moraes, Tognolli e Augusto (2004), é que por seguir as diretrizes políticas do Banco Mundial, os professores do Proformação estão sendo *coisificados* pela lógica da indústria cultural e da mercadoria, mediante um treinamento acrítico e a-histórico. Para estes pesquisadores, isso não é ético nem emancipatório para os povos que contraem empréstimos com essa instituição, pois, ao contrário, ela os mantém ainda mais dependentes e submissos ao capitalismo financeiro internacional.

Para Soares (1995, apud TOMMASI, 2007), “no Brasil, a partir do final da década de 1980, os empréstimos do Banco para o setor educacional têm aumentado consideravelmente: enquanto nos anos 87-90 constituíram somente 2% do total de empréstimos, nos anos 91-94 chegaram a representar 29% do total” (p.196). Levando em conta que, nos três primeiros anos, foram apenas 2% e, nos três anos seguintes, este percentual saltou para 29% caracteriza bem a força do Banco Mundial e a fragilidade das políticas educacionais brasileiras.

A política adotada pelo Banco Mundial e demais organismos que ele incentiva e financia formam agentes hegemônicos que exercem sua autoridade, impõem sua vontade, sua ideologia de tal forma quase que imperceptível para muitos. Porém, com força e determinação buscam políticas que visam a conservação de poder e manutenção de seus interesses e, com o Proformação, isso parece não ter sido diferente.

CAPÍTULO 3 – O PROFORMAÇÃO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 2000)

Este capítulo está dividido em tópicos, nos quais abordo diferentes temáticas que ajudam a compreender as percepções que os professores leigos, que cursaram o Proformação, no período de 2000-2001, tiveram do curso. Neles são apresentados os dados coletados por meio de questionários, grupo focal e análise de memoriais dos professores cursistas.

Faço a descrição, fundamentação e análise dos dados coletados e apresento a identificação dos referidos professores. A discussão centra-se numa macro-categoria de análise, que é a identidade profissional do professor, a qual incorpora as sub-categorias: valorização, relações pessoais, conhecimento e situações de estudo dos professores cursistas.

Neste capítulo, abordo, ainda, os significados e percepções que os professores cursistas tiveram do Proformação, das mudanças culturais e pedagógicas que aconteceram com eles e como o registro escrito contribuiu para a construção de sua identidade profissional docente.

1. A Contextualização da Pesquisa

Neste estudo, conforme dito anteriormente, adotei a técnica de estudo de caso para analisar o Proformação, isto porque o objeto de estudo foi o programa Proformação, que enquadra possibilidades favoráveis para um estudo de caso. É um programa composto por um grupo de professores de diversas instituições municipais e que nelas desempenhavam suas funções docentes.

A utilização do estudo de caso neste trabalho foi importante pois, segundo Gatti (2005), ele é um importante instrumento de coleta de dados para a investigação em ciências sociais e humanas, porém a escolha de seu uso deve ser criteriosa e coerente com os objetivos da pesquisa.

Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa adotei alguns procedimentos que atendiam a necessidade do objeto de estudo, dentre eles, o levantamento do número de professores habilitados no Proformação no período de 2000 a 2001, no município de Rio Verde. Para obter estas informações, solicitei da diretora do Núcleo Regional de Educação a Distância de Rio Verde-GO, a relação de professores concluintes do curso. Com a relação de nomes, pedi a Secretaria Municipal de Educação – SEME, informações sobre o local de lotação de cada um dos professores que tinham concluído o Proformação. O pedido foi encaminhado para o Departamento de Recursos Humanos, dias depois, forneceram o que eu havia solicitado. Este trabalho inicial, de saber quem era o professor cursista e onde poderia encontrá-lo, foi fundamental para a aplicação dos questionários e a realização do grupo focal, isto me possibilitou localizar os sujeitos que fizeram parte deste estudo.

A partir dos objetivos que propus para este estudo formulei perguntas que foram apresentadas aos cursistas por meio de questionários e do grupo focal. A aplicação do questionário foi a forma que encontrei para envolver na pesquisa um maior número de professores cursistas que haviam participado do programa. Os objetivos propostos foram: a) conhecer como o Proformação influenciou nas relações profissionais dos professores cursistas; b) verificar qual é a avaliação que os professores cursistas fazem seis anos após concluírem o Proformação; c) verificar como os registros escritos – memoriais, elaborados ao longo do curso, contribuíram para a construção da identidade profissional dos professores cursistas; d) analisar se o discurso docente aponta para mudanças nas suas práticas pedagógicas.

A respeito do questionário, recorro a Moroz e Gianfaldoni (2006), que dizem:

o questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador. Normalmente, anexa-se, no início, uma folha explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de que o sujeito responda de forma adequada às questões (p. 78-9).

A aplicação deste instrumento serviu para que eu pudesse conhecer quem era o professor cursista que fez o Proformação. Serviu para levantar pontos de vista, opiniões e dados pessoais de cada um, o que me ajudou a conhecer não só o perfil do grupo de Rio

Verde-GO, mas as percepções que esses professores possuem seis anos depois de concluírem o Proformação.

Estruturei o questionário com perguntas abertas para não impor tantos limites aos sujeitos respondentes e questões fechadas, dando limite às respostas de acordo com os propósitos de cada questão. Os dados fornecidos nas respostas ajudaram a caracterizar o grupo, ou seja, saber quem era o professor antes e depois de fazer o curso.

As questões fechadas possibilitaram o fornecimento de dados, sobre os professores, e ajudaram-me a conhecê-los no sentido de saber: o tempo que já não estudavam; há quanto tempo atuavam na educação; em que faixa etária se encontravam; o grau de escolaridade; o vínculo empregatício; a localização do trabalho – zona urbana ou rural; a sala de aula – seriada, ciclo ou multisseriada e quanto a sua opção de ingresso no Proformação.

Para completar as informações, formulei o questionário com dois quadros, nos quais apresentei as mesmas perguntas para **antes** e **depois** do Proformação. Esse procedimento ajudou-me a estabelecer um paralelo, sobre as mesmas perguntas nos dois momentos vivenciados pelos professores, o antes e o depois do Proformação. Centrei as perguntas em questionamentos para saber como esse professor leigo sentia consigo mesmo, com o seu grupo e com o trabalho que realizou no Proformação. Para abordagem das questões, as perguntas continham algumas temáticas como: a sua valorização profissional; como era a sua auto-estima; a sua relação com os sujeitos com quem se relacionava no trabalho; sua relação com o trabalho que realizava; como organizava o seu trabalho pedagógico; e como participava da organização e gestão de sua escola.

As questões abertas serviram para dar mais voz aos professores cursistas. Por meio delas puderam expressar seus sentimentos, emoções, os significados e percepções que o curso teve para eles. Esse procedimento ajudou-me a alcançar melhor o principal objetivo da pesquisa, que é compreender as percepções que os professores cursistas de Rio Verde, que cursaram o Proformação, no período de 2000 a 2001, tiveram do curso.

Assim, foi possível saber se depois do curso deram continuidade aos estudos, se entraram para a universidade; se mudaram de função na escola; se tiveram progressão vertical no Plano de Carreira do Magistério, bem como conhecer que significado o Proformação trouxe para sua vida pessoal, profissional; como ajudou a compreender as questões didático-pedagógicas e que avaliação geral eles fazem do curso. Para finalizar, deixei um espaço para que pudessem registrar algo importante ou interessante sobre o curso.

Com esse trabalho atingi 33 dos 67 professores concluintes do Proformação de Rio Verde, ou seja, 49% dos egressos do programa. Dos 67 professores, 45 receberam os

questionários e 33 os devolveram devidamente preenchidos, isto representou um percentual de 73% dos cursistas que fizeram parte da pesquisa. Fiz a escolha dos professores de forma aleatória, o grupo respondente era composto de quatro homens e 29 mulheres, desses 17 atuavam em escolas da zona urbana e 16 em escolas da zona rural.

Apliquei o questionário no final setembro de 2007, contei com a colaboração da SME, pois muitos desses professores continuam modulados em escolas localizadas na zona rural, o que dificultava o acesso. Outros estão em escolas urbanas, mas periféricas e distantes. A SME foi o canal de comunicação entre mim, pesquisadora, e grande parte dos pesquisados, levando e recolhendo os questionários que foram aplicados.

A realização do grupo focal possibilitou-me compreender os processos de construção da realidade dos professores cursistas e as suas práticas cotidianas, suas ações e reações, bem como comportamentos e atitudes que tiveram a partir da formação que adquiriram no decorrer do curso. Isto porque o grupo focal, segundo Gatti (2005), constitui-se “uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (p.11)”.

Realizei o grupo focal em dezembro de 2007, fiz a escolha dos participantes obedecendo dois critérios: a) ter respondido o questionário aplicado anteriormente; b) atuar em escola da zona urbana. O primeiro critério foi para facilitar a compreensão do trabalho que já vinha sendo realizado e o segundo para não ter que deslocar o pessoal da zona rural, algumas escolas são muito distantes, ficando inviável a vinda dos professores. Para a realização do grupo focal convidei 12 professores egressos do programa, porém contei com a participação de nove deles, o grupo foi composto por um homem e oito mulheres. O encontro com este grupo aconteceu no dia 8 de dezembro de 2007, às 14 horas, no Studio Samurai, onde as falas, opiniões e pontos de vista dos professores cursistas a respeito do programa foram gravados.

Outro procedimento adotado foi a análise dos registros escritos – os memoriais. Quatro professores cursistas cederam seus registros reflexivos, no total foram 52 memoriais para análise, esta quantidade foi significativa, considerando que ao longo do curso cada professor elaborou 32 memoriais²⁴.

²⁴ Para cada unidade estudada o professor cursista elaborava um memorial, sendo cada módulo composto por 8 unidades. Portanto ao concluir os quatro módulos do curso somava-se 32 memoriais, para cada professor cursista..

O memorial foi um instrumento que o programa utilizou no decorrer de todo o curso, no qual o cursista fazia registros reflexivos sobre os vários momentos de estudos, principalmente sobre a sua prática pedagógica. Era um instrumento avaliativo, a sua leitura e análise permitia que tutores e professores formadores conhecessem um pouco mais a trajetória do professor, ao longo de todo o curso, isto porque no memorial era possível perceber os seus avanços, mudanças, superações, dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor cursista.

Nesse grupo de professores de Rio Verde, assim como os demais que fizeram o Proformação, a presença feminina foi determinante, 88% são mulheres e 12% são homens. Para Gadotti (2006), na profissão de professor a presença feminina é marcante, pois ela é constituída predominantemente de mulheres. Segundo ele, isto é uma grande força num contexto em que “a mulher está exercendo um papel cada vez mais protagonista, inserindo-se cada vez mais na vida social, política e econômica das sociedades avançadas” (p.24). Esta é uma realidade que não surpreende, considerando que a representação que é construída historicamente desta profissão é que o sexo feminino predomina na educação básica.

2. A identificação dos professores cursistas que ingressaram no Proformação

Este item serve para conhecer o professor cursista que ingressou no Proformação, portanto, serão apresentadas algumas características sobre o tempo que ficaram fora da escola, grau de escolaridade, vínculo empregatício, campo de atuação, faixa etária e tempo de atuação no magistério. O grupo social que fez parte desta pesquisa, é formado por professores de Rio Verde-GO, que participaram do Proformação, no período de 2000 a 2001.

As várias questões levantadas para conhecer o grupo, possibilitaram-me perceber que, grande parte dos professores que participou do Proformação tinha interrompido seus estudos há muitos anos, tinha apenas o ensino médio incompleto e um número significativo não tinha sequer o ensino fundamental completo. Mesmo nesta condição de baixa escolaridade, encontraram na educação espaço para atuarem como professores durante anos.

Para maior compreensão desses e de outros dados levantados, apresento algumas tabelas no corpo deste trabalho, outras serão apresentadas nos anexos. Todas elas foram elaboradas por mim, a partir das informações contidas nos questionários, retratando fielmente os dados neles apresentados.

2.1 O tempo de interrupção dos estudos e grau de escolaridade dos professores cursistas

Com relação à distribuição dos professores de acordo com o tempo de interrupção dos estudos, os dados mostram que 34% dos professores respondentes encontravam-se na média de 11 a 15 anos de interrupção dos estudos, dado que representa a maioria do grupo, seguido de 27% que estavam entre 1 a 5 anos e 21% entre 6 a 10 anos. Os dados podem ser comparados na tabela 1 – anexo I.

No grupo focal um professor cursista disse:

no início eu fiquei com medo de fazer o curso, porque era novidade. Fiquei com medo de fazer o Proformação e, às vezes, não saber ou entender pois fazia muitos anos que eu não estudava (PC²⁵ – 27/Grupo Focal).

Vejo que um dado bastante relevante, para este estudo, foi saber o grau de escolaridade que os cursistas tinham quando interromperam os seus estudos. Eles demonstraram que 31% dos professores pararam de estudar antes de concluírem o ensino médio, 27% tinham concluído o ensino médio, outros 21% tinham concluído o ensino fundamental e 21% nem mesmo tinham concluído o ensino fundamental (Tabela 2, anexo I).

O depoimento de um professor cursista exemplifica a discussão sobre o grau de escolaridade e traz elementos sobre outras discussões que serão apresentadas posteriormente:

o Proformação, para minha vida foi maravilhoso, eu trabalhava na zona rural, **não tinha o segundo grau completo**, então eu me sentia assim com a auto-estima muito baixa, por mais que eu pesquisava, por mais que eu tentava mudar minha prática não conseguia. Talvez as pessoas, onde eu trabalhava, não confiavam muito no meu trabalho por eu não ter o diploma de magistério, então quando eu comecei a estudar, fui mais valorizada na minha escola. Trabalhei lá vários anos, foi uma mudança maravilhosa (PC – 26 /Grupo Focal).

Hoje, a formação acadêmica desse mesmo grupo está mudada, pois 82% deles, prestaram vestibular e ingressaram na universidade e já concluíram a graduação. A tabela 3 – anexo I – apresenta a preocupação que tiveram em ingressar na educação superior, buscando a formação profissional por meio de cursos de licenciatura. Dos professores respondentes, 70% fizeram o curso de Pedagogia e é possível que essa escolha seja porque já atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental.

²⁵ Neste trabalho PC refere-se a abreviação Professor Cursista – quando vier acompanhado apenas de um número designa comentários feitos no questionário.

Os depoimentos abordam a continuidade de estudos dos professores após concluírem o Proformação.

O Proformação foi fundamental na minha vida, eu tive oportunidade de ingressar na faculdade. Também estou realizando um bom trabalho, e tudo isso foi por meio do Proformação (PC – 26 /Grupo Focal).

Sou uma profissional feliz, por meio do Proformação cheguei à faculdade (PC – 1).

O INEP²⁶ (2006) apresenta os dados do Censo Escolar de 2005, sobre o nível de escolaridade de professores, os quais mostram que no Brasil existia 403.145 funções docentes atuando no ensino fundamental de nove anos. Desse total, 68% possuem curso superior completo, sendo 63% com licenciatura. Outros 114.251 (28,33%) cursaram apenas o magistério, enquanto 272 nem chegaram a completar o ensino fundamental.

Como pude perceber, a realidade que Rio Verde-GO vivenciou no início do ano 2000, com relação aos professores leigos, não é muito diferente da realidade brasileira apresentada pelo Censo Escolar de 2005.

Após a promulgação da LDB, Lei 9394, de 20/12/96, houve uma corrida desenfreada na busca de cursos de formação de professores, por parte dos próprios professores que, por medo de serem demitidos ou excluídos de seus sistemas de ensino, retomaram seus estudos. Por sua vez, os sistemas de ensino público, visando a mais recursos financeiros, elevar seus índices estatísticos, entre outros, buscaram mecanismos para habilitar os professores de sua rede de ensino, mesmo que estes cursos fossem oferecidos de forma aligeirada, como o Proformação, Pedagogia Parcelada ou Especial, realizados em períodos de férias e finais de semana. Aqui reporto a Tardif e Lessard (2005), quando dizem que um dos problemas dessas formações reside na fraca identidade epistemológica que caracteriza os conhecimentos dos agentes escolares, pelo menos daqueles que trabalham com alunos.

A crítica mais contundente nesse sentido é que as políticas educacionais voltadas para os processos formativos de professores deverão ter a preocupação de oferecer uma formação sólida, consistente, que incorpore conceitos e padrão de qualidade.

²⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

2.2 O vínculo empregatício do professor cursista, localização e organização da escola

Antes do ano 2000, mesmo não tendo a devida habilitação para o exercício do magistério esses professores já atuavam há vários anos na educação municipal de Rio Verde-GO. Os dados apresentam que pouco mais da metade do grupo possuía vínculo empregatício, pois 52% tinham vínculo efetivo com o sistema municipal de ensino.

O vínculo efetivo proporciona ao professor estabilidade no ensino. A respeito desta questão Hurbeman (1995 apud VIEIRA, 2002) diz que:

no caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência (...). Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiências e, sobretudo perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento (p.32).

Estas questões apontadas por Hurbeman era uma realidade que muitos não vivenciavam pois 48% prestavam serviços por meio de contrato temporário. Independente do vínculo empregatício lecionavam em escolas localizadas na zona rural e exerciam sua ação docente em salas multisseriadas, isso pode ser verificado nas tabelas 4, 5 e 6 do anexo I.

Os sujeitos que compunham o grupo do Proformação de Rio Verde era composto de 61% de professores de escolas da zona rural e 39% de zona urbana. Devido à condição de morar na zona rural, a educação a distância, utilizada pelo curso, possibilitou uma retomada aos estudos e, conseqüentemente, a aquisição da habilitação mínima necessária para atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Desses, 55% atuavam em salas multisseriadas e o restante 45% atuam em salas seriadas e em ciclos.

É comum as escolas rurais organizarem seu ensino por classes multisseriadas, isto acontece porque, geralmente, existe apenas um professor para atender os diferentes níveis de ensino ofertados (anos iniciais do ensino fundamental). Queiroz e Sobrinho (2007), numa pesquisa realizada concluíram que, historicamente, as classes multisseriadas têm sido consideradas um ensino de segunda categoria, sendo, por isso, relegadas a um segundo plano, com muitos gestores e professores optando por esquecê-las, talvez como conseqüência natural de um processo que deslocou para as cidades um enorme contingente da população rural.

É possível que estas questões apontadas pelos pesquisadores acontecem devido a muitos fatores que interferem nesse processo, além das dificuldades que são inerentes como

localização geográfica e falta de recursos humanos, esbarram, lamentavelmente, na falta de uma política educacional que atenda não apenas os interesses de uns, mas os de todos, sem restrições e limites.

2.3 A faixa etária e tempo de atuação no magistério

Outra característica que levantei desse grupo é que grande parte encontrava-se, nesse período de 2000 a 2001, na faixa etária de 30 a 40 anos, sendo que alguns já vinham atuando na educação até por mais de 20 anos. As tabelas 7 e 8 – anexo I – apresentam respectivamente estes dados.

Quanto à faixa etária dos referidos professores e o tempo que tinham de atuação, como professores leigos, 43% dos professores encontravam-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos, e com este mesmo percentual de 40% já atuavam no magistério entre 6 a 10 anos; 39% estão entre 20 a 30 anos e 30% disseram já atuar no magistério de 1 a 5 anos. Outros 15% estão na faixa etária dos 41 aos 50 anos e os outros 15% já atuavam entre 11 a 15 anos, no entanto, não possuíam a formação profissional, legalmente exigida para o exercício da docência. Para Tardif (2002), “se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (p.56).

Vejo que o pensamento de Tardif ilustra bem a situação desse grupo de professores leigos de Rio Verde, que mesmo não possuindo a formação devida para o exercício do magistério, vinha desenvolvendo um trabalho docente na rede municipal de ensino, como vimos no capítulo I, na discussão sobre a formação de professores e, neste capítulo, com os dados do INEP/Censo/2005.

O depoimento ilustra o tempo de atuação de um professor cursista quando diz:

Para mim, o Proformação foi uma oportunidade que não tenho palavras para explicar, foi ótimo. Eu era assistente de ensino, já atuava **há uns 12 ou 13 anos** na educação e eu precisava fazer o curso ou procurar outra coisa para fazer, como eu gosto muito do que faço, resolvi fazer a minha inscrição (PC – 5/Grupo Focal).

Este professor demonstra alegria e satisfação por ter feito o Proformação, neste sentido muitos outros depoimentos foram dados, igualmente satisfeitos, independentes de pouco ou muito tempo de atuação no magistério.

Foi importante também saber qual foi o motivo do ingresso do professor nesse curso, tanto que os dados mostraram que 46% dos respondentes fizeram o curso devido às exigências do sistema de ensino e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação; 33% responderam que foi devido ao convite que recebeu do sistema de ensino e 21% disseram que foram fazer o curso por sua livre e espontânea vontade.

A preocupação da maioria dos professores faz sentido, considerando que a atual LDB – Lei nº 9394 de 20/12/96, traz no Título VI, nos artigos 61 a 67 sobre os profissionais da educação e, dentre outras questões, determina que:

... a formação docente para a educação básica deve ser realizada em cursos superiores de licenciatura plena, sendo admitida a formação mínima de nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental – o que significa que, para atuar nas quatro últimas séries da educação fundamental e da educação média, é exigida a licenciatura plena (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.273).

Esses professores, mesmo os efetivos, sentiram obrigados a buscar sua capacitação tendo em vista, o medo da demissão, pois com a promulgação da LDB nº 9394 de 20/12/96 houve falsa interpretação da lei e foi propagado que seriam demitidos os que não tivessem habilitados até o final da década da educação, ou seja, até 2006. Parte desse equívoco se deu em virtude do parágrafo 4º do artigo 87, das disposições transitórias da LDB que diz: “até o fim da década da Educação **somente serão admitidos** professores habilitados em **nível superior** ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Como pode ver, o parágrafo da LDB trata de admissão e habilitação em nível superior, mas isso não foi repassado com clareza, parecia implícita certa conveniência por parte das autoridades e gestores educacionais para forçar uma corrida na busca da formação profissional, seja ela na modalidade Normal ou educação superior.

Para entender melhor como esse processo de formação de professores foi tratado, ao longo dos anos, no contexto das legislações, e entender como o professor leigo encontrou espaço para atuar tanto tempo na educação brasileira, é bom rever como outras leis normatizaram a formação de professores. A lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, foi a primeira a preocupar com a formação de professores.

O artigo 30 da referida lei determinava que a formação de professores para o ensino de 2º grau e que a formação de especialistas em educação seria em nível superior. O artigo 36 tratava da formação e aperfeiçoamento de docentes do ensino superior. Nele ficava determinado que esta formação deveria obedecer uma política nacional e regional, pelo extinto Conselho Federal de Educação²⁷, e promovida por uma comissão executiva, a qual deveria ser composta de representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das universidades.

A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Trazia que os cursos de magistério, em nível de 2º grau, formando o professor para atuar de 1ª a 4ª séries do 1º grau, o docente da pré-escola podia ser formado neste mesmo curso. A licenciatura curta habilitava o professor para lecionar de 5ª a 8ª séries do 1º grau e a licenciatura plena o habilitava para lecionar no 1º e no 2º graus, conforme a habilitação nas áreas de humanas, exatas ou biológicas. Os especialistas da educação deveriam ser graduados em licenciaturas curtas, plenas ou pós-graduados.

Segundo Santos (1999), enquanto no corpo principal, a lei nº 5.692/de 11/8/71 fazia todas essas exigências para a formação de professores e especialistas, os artigos de 77 a 80, das disposições transitórias, os níveis eram abaixados até se permitir que as funções do magistério fossem exercidas por leigos, sem nenhuma formação, apenas com alguma complementação de estudos ou treinamento em serviço.

De alguma forma, retrataram uma realidade brasileira, na qual a condição de professores leigos é histórica, vem desde a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal. Segundo Vianna (2004), “carmelitas, beneditinos, dominicanos, franciscanos e representantes de outras ordens religiosas somados, não foram suficientes para substituir os jesuítas, fazendo surgir a necessidade de contratar professores leigos (p.26)”. Como se pode perceber esta é uma questão que se arrastou até o início do século XXI.

Os dados apresentados nas tabelas de 1 a 8 – anexo I – caracterizam o grupo de professores cursistas de Rio Verde, antes de fazerem o Proformação.

²⁷ Atual Conselho Nacional de Educação.

3 A definição das categorias de análise

Na realização desta pesquisa, a aplicação do questionário, a realização do grupo focal e a análise dos memoriais foram procedimentos de fundamental importância. Estes instrumentos de coleta de dados permitiram uma visão geral do que foi o Proformação para este grupo. A aplicação do questionário conseguiu atingir um número maior de pessoas. Foi um instrumento rico e de informações valiosas para este trabalho. A análise dos memoriais permitiu-me conhecer a evolução do professor cursista e perceber as mudanças que iam ocorrendo gradativamente com ele, com seus estudos e com a sua prática pedagógica.

O grupo focal promoveu um contato direto com os professores cursistas, mesmo sendo realizado com um número pequeno de pessoas, tornou-se grande pela quantidade de informações coletadas. Nele, os professores puderam expressar, pessoalmente, suas percepções que tiveram do Proformação. Assim, como nos questionários, os comentários do grupo foram sempre permeados de encantamento, uma mistura de sentimentos como alegria, satisfação, prazer, gratidão. Durante todo o momento que estive conversando sobre o curso pude perceber que a emoção, ainda hoje, é presente neste grupo. É difícil explicar. Afinal passaram-se mais de seis anos. Fiquei pensando muito nestas questões e fiquei refletindo: Será alienação? Condicionamento? Ou será que é de fato a aquisição de uma nova mentalidade, de autonomia acompanhada de uma imensa alegria de sair da condição que os colocava à margem do sistema educacional? E por que não da sociedade?

Os depoimentos demonstram um pouco desse encantamento dos professores pelo curso:

(...) eu gostei muito do curso, ele trouxe mais que uma luz, foi assim para mim, cresci na minha profissão, continuei meus estudos, consegui vencer mais uma etapa (PC – 17/ Grupo Focal).

Para mim, foi a base de tudo, com franqueza, foi uma excelente base. Além de conteúdos, tínhamos a assistência valorosa do tutor e de toda a equipe de professores formadores (PC - 27).

Para mim, foi uma, ou talvez, a maior ajuda que tive, foi uma oportunidade que só deixei quando terminou (PC – 8).

É sempre de grande valia, lembrar daqueles tempos bons, com excelentes professores e tutores. Fico muito feliz em ter feito o Proformação (PC – 5).

O que parece é que esse encantamento pelo curso impediu uma visão mais crítica sobre ele. Diante de tamanho deslumbramento e, conseqüentemente, dessa possível falta de visão crítica e consciência política do grupo, busco em Giroux (1997), que diz:

as escolas servem principalmente como agências de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte de uma estrutura de “falsa consciência”; e os professores parecem esmagadoramente presos a uma situação em que não há como vencer (p.197).

Nesse sentido, é necessário lembrar que até o ano de 2003²⁸ o Proformação foi um programa financiado pelo Fundescola que, por sua vez, é financiado com recursos do governo federal e de empréstimos do Banco Mundial. Portanto, é de se esperar tenha havido influências e interesses políticos e econômicos, desse organismo financeiro internacional, por todos os trabalhos desenvolvidos na formação desses professores.

Em uma pesquisa realizada com professores cursistas do Proformação de Luziânia – GO, Augusto (2005) observou que eles não tinham conhecimento da participação do Banco Mundial no financiamento, e tampouco na elaboração da proposta do curso. Esta ausência de conhecimento por parte dos professores, de alguma forma, os isentam de qualquer cumplicidade com esta proposta que para ele é de conformação com a realidade vivida. Segundo este pesquisador, os professores não sabiam que para “implementar suas propostas, o Banco Mundial, além de contar com a cumplicidade das autoridades, através dos convênios celebrados, chega até mesmo a constituir equipes próprias dentro de vários órgãos para atuarem segundo suas diretrizes” (p.140).

Esta situação apontada por Augusto não foi diferente com os professores cursistas de Rio Verde. Embora no momento da fase presencial do primeiro módulo havia um momento dedicado para repassar informações gerais sobre o programa e apresentar a estrutura organizacional e pedagógica do Proformação, era apresentado como um programa financiado pelo Banco Mundial, apenas isso, sem qualquer tipo de análise, crítica ou reflexão sobre o que isso significava para a formação do professor, para o programa, tampouco para a educação brasileira.

²⁸ De 2004 em diante o Proformação passou a ser financiado com recursos provenientes do próprio Ministério da Educação.

O trabalho realizado com os dados apresentados nos questionário, análise dos memoriais e os depoimentos feitos no grupo focal, possibilitou a definição de uma macro-categoria de análise, a partir dela, quatro sub-categorias, das quais emergiram dos vários pontos confluentes, dando-lhes dimensões abrangentes dos conteúdos abordados.

As questões abertas dos questionários, que foram apresentadas ao grupo, tinham como eixos norteadores:

- os significados que o Proformação teve para a vida: pessoal, profissional e compreensão das questões didático-pedagógicas dos professores cursistas.
- a avaliação geral dos cursistas a respeito do curso Proformação.
- outras considerações que os professores julgassem interessantes e importantes para este estudo.

O quadro 1 apresenta a estreita relação entre a categoria de análise **identidade profissional**, que agrega quatro sub-categorias **valorização, relações pessoais, conhecimento e situações de estudo**, mais os seus elementos de composição.

QUADRO 1 – Categoria e sub-categorias surgidas na pesquisa

Categoria	Sub-categorias	Elementos de composição
Identidade Profissional Docente	Valorização	Auto-estima elevada, valorização pessoal e profissional, melhoria salarial, status perante a família e a escola, qualificação profissional, promoção etc.
	Relações Pessoais	Troca de experiências, relações interpessoais, aprendizagem, satisfação, interações sociais, etc
	Conhecimento	Reconhecimento, valorização profissional, acesso de cargo no plano de carreira, ingresso na educação superior, aprovação em concurso, mudança de função na escola, autonomia, fundamentação teórica, segurança, qualidade de ensino, etc
	Situações de estudos	Dificuldades com relação à localização do espaço físico, hospedagem, transporte e alimentação, críticas e preconceitos sofridos na escola e comunidade, boa qualidade de ensino, bons professores, etc.

Fonte: Dados apresentados no grupo focal e nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

3.1 A valorização pessoal e profissional: elevando a auto-estima dos professores cursistas

O que proponho de agora em diante é fazer uma conexão descendente da ocorrência dos dados, apresentando a descrição, a fundamentação e a análise das sub-categorias, para finalmente se chegar a macro-categoria que é a identidade profissional docente dos professores que cursaram o Proformação, em Rio Verde, no período de 2000 a 2001.

Todas as discussões que de ora em diante serão apresentadas podem ser acompanhadas pelos dados que compõem as tabelas de 1 a 15, as quais vão apresentar os mesmos questionamentos para **antes** e **depois** do curso, o que se torna mais fácil a compreensão das informações e dos dados nelas apresentados.

O trabalho desenvolvido com o material coletado por meio das respostas dos questionários, da gravação do grupo focal e análise dos memoriais, ajudou a perceber que a condição de professor leigo deixava esse grupo numa situação de desconforto. O que parece é que eles tinham consciência que faziam parte do processo educacional de uma instituição de ensino, que desenvolviam suas atividades docentes, porém, sentiam-se numa situação desconfortável devido à falta de formação. Os dados coletados mostram que estas questões foram mudando depois de fazerem o Proformação.

Os questionamentos feitos aos cursistas nas questões abertas, para saber que significados e percepções o Proformação teve para a vida pessoal e profissional e compreensão das questões didático-pedagógicas, trouxeram respostas coerentes com as fornecidas pelos cursistas nas questões fechadas do questionário. Com as questões abertas foi possível perceber, um pouco mais, de suas percepções à respeito da formação docente adquirida neste curso.

Didonet (2006), quando aborda a formação dos professores e valorização do magistério no Plano Nacional de Educação – PNE diz que a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos centrais do PNE, mas que só poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério.

que formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (DIDONET, 2006 p.150).

Estas questões apontadas no PNE são fundamentais para a valorização dos profissionais do magistério, porém faz-se necessário o cumprimento das políticas públicas educacionais já existentes ou a criação de novas políticas nesse sentido.

A valorização pessoal foi um dado que superou a expectativa inicial deste trabalho. Em praticamente todos os comentários, foi possível reconhecer alguma referência dada às questões, envolvendo a dimensão pessoal. Para a maioria dos respondentes, a aquisição de conhecimento foi um fator de grande importância, porque o curso trouxe para eles o desvendamento de muitas coisas até então não conhecidas, ignoradas ou não compreendidas.

Nos depoimentos, eles dizem:

adquiri novas amizades, me tornei mais comunicativa e contribuiu para a construção de novos conhecimentos (PC – 25).

Particularmente, o PROFORMAÇÃO mudou totalmente minha visão em relação aos estudos, à leitura e à forma de lidar com os outros, porque ele me levou a refletir sobre diferentes temas (PC – 27).

Senti-me mais valorizado, com mais interesse e ânimo para desenvolver os vários projetos de vida que tanto esperei (PC – 30).

Para minha vida pessoal foi muito significativo, pois pude obter uma bagagem de conhecimentos que hoje dão suporte para meu relacionamento interpessoal e intrapessoal (PC – 31).

Pelos depoimentos pude perceber que o conhecimento os legitimava como cidadãos e profissionais pois lhes proporcionou crescimento intelectual, valorização pessoal, ajudou a melhorar o relacionamento interpessoal, possibilitou o ingresso na educação superior. Estes fatores ajudaram a melhorar a auto-estima do grupo, é como se deixassem uma imagem para trás, a imagem agora era outra. Isto confirma com o que Odelius e Ramos (1999, apud VIEIRA, 2002), dizem quando fazem referência a um tempo no qual ser professor era profissão para uns poucos privilegiados que tinham acesso ao conhecimento e que compunham uma elite letrada, pensante e culta. Reconhecem que hoje o perfil do professor já não é o mesmo, acreditam que muito desta imagem ainda faz parte do modo como o professor se vê a si próprio, apesar da realidade, mostrando outra coisa.

Na dimensão profissional, o que mais surgiu no contexto das respostas apresentadas foi a construção de conhecimentos, na qual agrega outras questões como qualificação e valorização profissional, segurança, domínio de conteúdos e, conseqüentemente, melhoria da prática docente. Levando em conta as respostas apresentadas na dimensão pessoal, dá para perceber que houve articulação entre as respostas dadas quando falaram da dimensão profissional. Parte disso deve ser porque nas duas dimensões, a relação social que esses sujeitos mantinham com os demais sujeitos ainda se faz presente neles, além de considerar que uma coisa pode levar a outra, pode ser que o grupo tenha deixado de lado uma condição mais reativa, na qual se encontrava, e passou a assumir uma condição mais proativa. Hoje, vêem a profissão, a escola e os parceiros de forma diferente. Pelas suas percepções, lembranças, e reflexões, sobre o curso pude notar que este é algo que está, ainda hoje, entranhado no ser, na consciência e na memória de cada um.

Em determinados momentos do trabalho não dava para perceber se o professor cursista fazia referência à vida pessoal ou profissional, nesse sentido, Fávero (2004) dá sua contribuição dizendo que: “aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há formação “fora” de qualquer relação com os outros, mas “dentro” da relação com a realidade concreta” (p.66).

Os aspectos apontados por Fávero estão intimamente interligados, considerando que é difícil separar conhecimentos, valores, práticas, costumes da vida pessoal e da profissional, essa dissociabilidade pode ser vista como uma forma de mobilizar conhecimentos teóricos e práticos para a construção de uma identidade pessoal e profissional.

Com relação a valorização profissional, 91% dos professores disseram que não se sentiam confortáveis com a situação em que se encontravam, 82% não estavam satisfeitos com o salário que recebiam e 49%, às vezes, sentiam valorizados pelo seu diretor, pelos colegas professores e pais de alunos. Apenas 28% disseram sentir parte integrante do quadro de professores da escola.

Com relação ao salário, Codo (1999 apud Vieira, 2002) observa que: “quanto maior é a renda, maior o envolvimento pessoal do sujeito com o trabalho. (...) Trabalhadores com baixo envolvimento pessoal são aqueles com menor renda líquida” (p.119). Estas e as demais questões abordadas são decorrentes de um processo de desvalorização pessoal e social que o professor sofre e que pode ser percebida ao longo da história da educação brasileira.

A tabela 1 demonstra esta situação sofrida pelos professores cursistas, **antes** de fazerem o Proformação.

TABELA 1 – Valorização dos professores cursistas – Antes do Proformação

Com relação a valorização profissional você sentia:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Valorizado/a pelo/a diretor/a, colegas professores e pais de alunos	12	39	49	100
Confortável com a situação profissional em que se encontrava	3	91	6	100
Satisfeito/a, o salário que recebia era justo e compatível com a sua função.	9	82	9	100
Parte integrante do quadro de professores da escola.	28	36	36	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Quando questionados sobre as mesmas questões, só que agora **depois** de terem feito o Proformação a respostas dos professores foram para demonstrar o contrário da situação

anterior, como pode conferir na tabela 2. Um dado que chama a atenção é o percentual de 94% dos professores que agora se dizem parte integrante do quadro de professores da escola; 79% dos professores sentem-se valorizados pelos diretores, pelos colegas professores e pais dos alunos. Já 82% responderam que sentem mais confortáveis com a sua situação profissional. Com relação à satisfação salarial, se considerar quem respondeu, **não e às vezes**, significa que 60% dos professores não se sentem satisfeitos com o salário.

O depoimento de um professor cursista confirma esta situação apresentada:

Eu gostava de falar que estava na sala de aula. Os outros me perguntavam:
 _ O que você faz?
 _ Eu respondia: “Eu sou Professor!” Eu falava, mas quando pegava o contra-cheque, lá estava assistente de ensino. E, assistente de ensino não é professor!
 Quando terminou o PROFORMAÇÃO, veio o concurso... a faculdade, hoje tenho orgulho de dizer: “Eu sou professor!” Agora pode pegar o meu o contra-cheque está lá professor PIII²⁹ (PC – 33/Grupo Focal).

Segundo Vieira (2002), se a pessoa não se sente valorizada naquilo que faz, (...) há uma tendência de que as frustrações apoderem-se do ser do professor. E, isto não é bom para o pleno exercício de seu trabalho – seja com relação a si mesmo, seja com relação a seus alunos.

O relato de um professor cursista, feito no memorial, também expressa esta questão quando ele diz: “O Proformação está me ajudando a perceber que sou importante no trabalho que faço. Assim como em outras profissões, nós encontramos dificuldades. O trabalho é desgastante, mas é maravilhoso quando vemos que nossos alunos estão crescendo com a nossa ajuda, isso me faz muito feliz (PC – 11/Memorial).”

Os dois últimos relatos de professores cursistas, trazem para esse contexto uma realidade vivenciada por eles e de outros professores que a condição de leigos os impunha. No primeiro, o professor deixa claro que a condição de assistente o diminuía, o desvalorizava, era incomodado de ser considerado de assistente de ensino, pois, na verdade, se sentia professor. A questão salarial é implícita, considerando que agora já foi enquadrado como professor de nível III, no plano de carreira de magistério do município, agora parece ter orgulho e satisfação de ser professor. No segundo, o professor expressa a superação mesmo diante das dificuldades, mas, enfim, sente-se gratificado pelo trabalho que realiza e nele se reconhece.

²⁹ Denominação dada, pela rede municipal de Rio Verde-Go, ao professor com licenciatura plena.

TABELA 2 – Valorização dos professores cursistas – Depois do Proformação

Com relação a valorização profissional você sentia:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Valorizado/a pelo/a diretor/a, colegas professores e pais de alunos	79	-	21	100
Confortável com a situação profissional em que se encontrava	82	12	6	100
Satisfeito/a, o salário que recebia era justo e compatível com a sua função.	40	30	30	100
Parte integrante do quadro de professores da escola.	94	6	-	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Para entender mais sobre as percepções que os professores tiveram do Proformação, precisei saber como estava a auto-estima desses professores **antes** e **depois** do curso. Saber quais sentimentos favoráveis a respeito deles mesmos estavam cultivando. Segundo Dupret (2007), a auto-estima é um sentimento que acontece nas pessoas, e pode ser definido como o gostar de si mesmo.

Quando questionados a respeito de sua auto-estima, apenas 3% disseram que a mesma era elevada antes do Proformação. Porém, 61% disseram sentir o contrário dessa situação, as respostas apresentaram descontentamento, desmotivação para realizar seus trabalhos docentes, insegurança, medo de demissão, tudo isso eram questões que pareciam muito presentes no cotidiano desses professores. Quando questionados se sentiam motivados, dispostos com o grupo e com o trabalho desenvolvido, 39% disseram que não e 43% responderam que às vezes sentiam. Aqui foi possível perceber a dificuldade que o tinha grupo em lidar com sua auto-estima.

A tabela 3 demonstra estas questões.

TABELA 3 – Auto-estima dos professores cursistas – Antes do Proformação

Com relação a auto-estima	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Estava sempre elevada, pois você sentia-se feliz e realizado/a.	3	61	36	100
Estava sempre descontente, desmotivado/a para realizar o seu trabalho.	18	24	58	100
Estava sempre inseguro/a, com medo de ser demitido/a de sua função	40	24	36	100
Você sentia motivado/a e disposto/a com o grupo e com os trabalhos desenvolvidos.	18	39	43	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Se comparar as tabelas 3 e 4 é possível perceber o significado que esta formação inicial teve para este grupo, tudo indica que a busca da profissionalização contribuiu bastante

para elevar a auto-estima dos professores. Para Tardif e Lessard (2005), é preciso ligar o problema da profissionalização docente à questão mais ampla do trabalho docente, *isto porque a ela coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente*. Para estes pesquisadores, a profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar seu próprio campo de trabalho e acesso a ele por meio de uma formação superior, e que possui certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (grifo dos autores).

É possível que a busca de profissionalização docente tenha dado a este grupo de professores autoridade e conhecimento o que, conseqüentemente, elevou sua auto-estima, confirmado o que Tardif e Lessard disseram anteriormente. Tanto que os dados da tabela 4 demonstram que depois do curso nenhum professor disse estar descontente ou desmotivado para trabalhar, 97% disseram não ter medo de ser demitidos e 73% sentem sua auto-estima elevada porque a situação em que agora se encontram é mais confortável. Nesse sentido, um professor cursista disse o seguinte: “o Proformação contribuiu para o meu crescimento, elevou a minha auto-estima e auto-confiança, correspondeu às minhas expectativas e anseios”(PC-24).

Os dados levantados mostraram que, para muitos, essa melhora se deu, principalmente, em virtude do rompimento do estigma de professor leigo, agora se encontram numa nova condição, a de professor titulado, apto para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

TABELA 4 – Auto-estima dos professores cursistas – Depois do Proformação

Com relação a auto-estima você sente:	Sim (%)	Não (%)	Às Vezes (%)	Total (%)
Que ela está sempre elevada pois hoje sente-se feliz, realizado/a.	64	-	36	100
Ainda descontente, desmotivado/a para trabalhar.	-	94	6	100
Inseguro/a, e com medo de ser demitido/a de sua função	3	97	-	100
Está elevada pois a situação em que você se encontra é mais confortável.	73	3	24	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Nas respostas e depoimentos deixam claro que a formação foi de grande importância para eles, pois significou, conhecimento, valorização, crescimento pessoal e profissional, auto-confiança e rompimento das barreiras do medo dentre outras coisas. Junto com esta nova condição profissional veio “*status*” perante a família e ao grupo de trabalho, promoções, vantagens salariais, aprovações em concursos e vestibulares, entre outros. Tudo isso contribuiu direta ou indiretamente para motivação e auto-estima do grupo. Para Tardif e

Lessard (2005), “o status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores” (p.50). Na situação que antes se encontravam era difícil pensar assim, não sentiam parte integrante do grupo, não tinham uma identidade profissional, de repente o Proformação torna para eles uma possibilidade de mudanças e transformações.

Os depoimentos de professores cursistas falam das mudanças, transformações e auto-estima.

O PROFORMAÇÃO na minha vida pessoal representou transformação, para mim este curso foi como uma porta que se abriu me oferecendo ampliação de conhecimentos, prazer em viver, elevando minha auto-estima, surgindo em mim uma nova visão de vida (PC – 17).

Minha auto-estima melhorou muito, até por que tive oportunidade de prestar um concurso público (PC – 21).

Minha auto-estima melhorou muito, rompi com o estigma de professor leigo (PC – 23).

Os dados demonstram que, antes de fazerem o curso, eram considerados professores sem referência, sem identidade, diziam professores, mas na verdade não eram visto como tal, nem pelo sistema de ensino, nem pela sociedade, alguns nem pela própria família, de acordo com Odélius e Ramos (1999, apud Vieira, 2002), internamente o professor sabe que é importante, mas o que lhe chega externamente lhe diz que não é, diz-lhe que o que lhe oferece não vale tanto assim, pelo contrário, vale muito menos que o trabalho de outro com o mesmo nível de exigência.

Isso parece ter se concretizado com esses cursistas, cada um sabia de sua importância, mas tinham consciência que a sociedade, a escola, não os reconhecia como professores de fato, sabiam que desempenhavam um papel no processo de ensino, no qual estavam inseridos, mas não eram reconhecidos como profissionais.

Estes dados sobre auto-estima dos professores, referentes ao **antes** e **depois** de fazerem o curso, ajudaram a perceber que havia conflitos, medos, dúvidas e incerteza permeando a vida e a identidade desses professores. O que parece é que todas as situações vivenciadas pelos cursistas, antes de adquirirem o título de professores, contribuíram muito para que cultivassem uma baixa auto-estima e provocassem, até mesmo, uma auto-exclusão. É possível notar que a impressão que eles tinham de si mesmos não era positiva, faltavam

elementos para tal, e o elemento que parecia faltar era a valorização profissional, a qual só viria com a titulação.

Nessa situação, o que precisavam entender era que o resgate da auto-estima, primeiramente, deveria ser feito por eles mesmos e depois pelos demais sujeitos com os quais conviviam e trabalhavam. Para Dupret (2007), “este sentir-se digno, gostar de si mesmo, acreditar em suas potencialidades e na busca de soluções para situações-problema, inclusive encorajando o sujeito a ter iniciativa e ser criativo.” Parece que faltava isso para este grupo antes de fazer o Proformação.

Dupret (2007), cita Clarck, Clemes e Bean (1995) para dizer:

independente de idade, sexo, formação cultural ou instrução e trabalho, todos precisam de ter auto-estima, pois esta afeta praticamente todos os aspectos da vida. Estão aptas a enfrentar e solucionar os desafios e responsabilidades com confiança (p.6).

O que os pesquisadores apontam vêm ao encontro dessa discussão, considerando que a vida do ser humano se organiza em torno de sua auto-estima, logo, com estes professores não foi diferente.

Tudo indica que passar por esse processo de construção de conhecimentos, a partir do processo formativo que receberam, as relações sociais que o grupo manteve com outros grupos, com os professores formadores, foi fundamental para ajudá-los a superar, também, parte de suas dificuldades com relação às questões didático-pedagógica e se reconhecerem importantes no contexto que viviam e trabalhavam.

Segundo os cursistas, eram muitas as experiências trocadas nos encontros presenciais. “(...) parece que tudo que vinha, a gente queria pegar... Um falava: eu fiz isso, eu fiz aquilo, e a gente queria ver, saber... tudo era motivação para aprender (PC – 23/Grupo Focal)”. O cursista faz referência ao trabalho do professor quando diz: “E, não foi só com os colegas que nós aprendemos. Os professores... quando tínhamos as aulas presenciais com eles... nunca era aquela aula maçante, que você estava ali dormindo, não tinha como. Era trabalho mesmo...você anotava, porque queria pôr em prática (PC – 23/Grupo Focal)”.

Disseram também que, no início do curso, a relação entre os grupos era tímida e até de indiferença, depois já estavam mais seguros e já gostavam de trocar idéias. “No primeiro momento, às vezes, a gente se sentia meio indiferente, mas no decorrer do curso, a gente já estava mais seguro e gostava de ficar ali, trocando idéias, um falava uma coisa, outro falava outra, muito do que a gente estava em dúvida ali esclarecia” (PC – 18/Grupo Focal). O

que percebe é que as relações sociais que o grupo mantinha, ajudavam na construção e reconstrução de novos conhecimentos desses professores.

Fazer o Proformação foi algo muito importante para estas pessoas. Foi fácil perceber uma mistura de sentimentos, gratidão, alegria, em muitos depoimentos podem ser percebidos estes sentimentos:

...melhorei até como mãe...! (PC - 15/Grupo Focal)
 ...minha família ficou orgulhosa de mim... (PC - 33/Grupo Focal)
 ...eu aprendi a ser melhor em tudo (PC - 18/Grupo Focal)
 ...me senti realizada e feliz, (...)abriu novos horizonte... (PC - 11/ Grupo Focal)
 ...levantou minha auto-estima, fui mais valorizada. (PC - 26/Grupo Focal)

Parece que tudo isso serviu de estímulos para que pudessem gostar um pouco mais deles, como a auto-estima é um sentimento que acontece nas pessoas e pode ser definido como o gostar de si mesmo, provavelmente isto tenha acontecido com este grupo.

Nessas falas o que se evidencia são os aspectos pessoais, como se os aspectos profissionais não fossem importantes ou levados em conta.

3.2 As relações pessoais, sociais e a construção da subjetividade dos professores cursistas

O relacionamento que o professor estabelece com os outros sujeitos da escola forma redes de comunicação as quais favorecem as interações, ajudam a estabelecer relações de afetividade e a construção de novos conhecimentos. Tanto que para Tardif (2002), boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro. Portanto, é necessário conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais, nas quais os sujeitos interagem.

O grupo do Proformação de Rio Verde era composto por 67 professores, os quais conviviam, nos momentos coletivos do curso – fase presencial, reforço de provas bimestrais e encontros quinzenais – com os cursistas do próprio município, assim como de outros 16 municípios que faziam parte da Agência Formadora de Rio Verde. Dessa forma, era comum a integração dos grupos, com isso as relações sociais aconteciam com muita naturalidade entre os mesmos. Isto confirma no que traz Vygotsky (1991), quando diz que a aprendizagem é realizada sempre em um contexto de interação, por meio da internalização de instrumentos e

signos levando a uma apropriação do conhecimento, e que a aprendizagem é um processo que é construído de forma compartilhada e social.

Os dados apresentados nas tabelas 5 e 6 referem-se ao relacionamento que o professores cursistas mantinham com outros sujeitos. Nesse sentido, permitem verificar que 100% dos professores responderam que as relações interpessoais eram boas, mas que podiam ser melhoradas, caso tivessem um grau de formação mais elevado. No entanto, depois do Proformação mais de 90% responderam que as relações interpessoais hoje são boas, que isto se deve à melhoria do grau de formação que hoje possuem.

Sobre as relações interpessoais, vale lembrar o pensamento de Tardif e Lessard (2005), que dizem que a docência é uma profissão de relações humanas. Para eles, os docentes lidam com o coletivo, com grupos, assim, a docência se diferencia da maioria de outras profissões como as dos médicos, advogados, psicólogos, entre outros, que lidam ou que têm ocupações em que as relações são individualizadas, privadas ou secretas. Tanto que o professor mesmo atuando num ambiente fechado, seu trabalho é coletivo e público.

TABELA 5 – Relacionamento do professor com outros sujeitos – Antes do Proformação

Com relação aos sujeitos com os quais se relacionava no trabalho você sentia:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Vítima de preconceitos e de discriminação.	36	21	43	100
No mesmo nível de igualdade, com relação aos trabalhos realizados	15	55	30	100
Que tinha espaço para demonstrar o que era capaz de fazer.	49	21	30	100
Era respeitado/a, e tinha facilidade para entender e relacionar com a equipe gestora de sua escola, com os seus colegas professores, alunos e comunidade	49	12	39	100
Estava sempre receptivo/a, aberto/a a novos relacionamentos de amizade	73	6	21	100
Facilidade para entender as mudanças que ocorriam nas relações sociais que mantinha	43	21	36	100
Disposição para propor mudanças e inovações que beneficiasse o seu grupo de trabalho	49	30	21	100
Que a cada ano ocorriam mudanças para melhor em você, e em a sua forma de ser e agir	27	40	33	100
Que as relações interpessoais eram boas, mas podiam ser melhoradas caso tivesse um grau de formação mais elevado	100	-	-	100
Que era cobrado/a, pelo grupo, por não ter a devida habilitação para o exercício do magistério	64	18	18	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Antes de fazer o curso, 36% dos professores sentiam-se vítimas de preconceitos, outros 43% disseram que às vezes sentiam. Porém, depois de fazer o curso 85% disseram já não mais sofrerem preconceitos. Cresceu para mais de 90% os que acham que agora têm mais espaço para demonstrar o que são capazes de fazer. Todos disseram que estão mais receptivos

e abertos a novos relacionamentos de amizade, enquanto 97% sentem mais respeitados, têm mais facilidade para entender a equipe gestora, seus colegas professores, pais e alunos da escola. Segundo eles, agora entendem com mais facilidade as mudanças que ocorrem nas relações sociais que hoje mantêm.

TABELA 6 - Relacionamento do professor com outros sujeitos – Depois do Proformação

Com relação aos outros sujeitos com os quais se relacionava no trabalho você sente	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Vítima de preconceitos e discriminação por ter feito o Proformação	3	85	12	100
Que agora tem espaço para demonstrar o que é capaz de fazer.	91	9	-	100
Que é respeitado/a, têm facilidade para entender e relaciona-se com a equipe gestora da escola, com os colegas professores, alunos e comunidade	97	3	-	100
Está sempre receptivo/a, aberto/a a novos relacionamentos de amizade	100	-	-	100
Facilidade para entender as mudanças que ocorrem nas relações sociais que mantêm.	91	-	9	100
Disposição para propor mudanças e inovações que beneficia o grupo de trabalho	97	-	3	100
Que a cada ano ocorrem mudanças, para melhorar, a sua forma de ser e agir.	94	-	6	100
Que as relações interpessoais são boas, e que isto se deve à melhoria do grau de formação que hoje possui.	94	6	-	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Esta situação exposta pelo grupo apresenta um estado de mudanças vertiginosas para estes professores. O que aconteceu parece uma espécie de efeito dominó, sentindo-se mais valorizados elevaram a auto-estima, melhoraram em seus relacionamentos interpessoais e se acham libertos de todas as situações difíceis que até então enfrentavam. O que não deve perder de vista é que na trama das relações nem sempre as coisas acontecem de uma ora para outra, muitas vezes é um universo permeado de muitos paradoxos, o que certamente irá exigir uma nova postura e mentalidade de todos os seus sujeitos, não esquecendo que isto é um processo lento de construção.

Segundo Silva (2005), o professor é um ser humano e, como tal, é um ser social. Apropriando do pensamento de Cavaco (1991), ainda diz que, o professor é uma pessoa que vive em integração com seus pares, dentro de uma cotidianidade construída com todos os elementos humanos; ele participa dela com todos os aspectos de sua personalidade e em todas as esferas da vida: trabalho, lazer, descanso, atividade social, intelectual etc, vai se constituindo aí como pessoa e profissional.

As questões abordadas por Silva (2005) vêm ao encontro da realidade vivenciada por este grupo, não só no decorrer do curso, mas na sua tarefa cotidiana, daí a importância de saber como tudo isso se processa em suas relações sociais e na construção de sua subjetividade.

Com relação à construção da subjetividade, tendo como base as relações sociais, as respostas foram muito positivas, os professores demonstraram bastante motivação nesse sentido, tanto que 100% dos professores responderam que as relações interpessoais possibilitavam a construção de novos conhecimentos e de informações; 97% acharam que a formação de grupos favoreceu a troca de experiências; que a organização dos trabalhos favoreciam as suas relações e que os momentos de alegria, descontração, brincadeira que surgiam nos grupos ajudaram a ver as coisas de forma diferente.

Para 94% dos cursistas a troca de experiências e as discussões que eles mantinham com os colegas ajudaram a entender coisas sobre a vida, a escola e os alunos; que conhecer outras práticas ajudou a se libertarem de preconceitos, que a cultura que cada grupo trouxe, para o curso, contribuiu para a construção da sua subjetividade.

É importante trazer para este contexto o pensamento de Tardif (2002), quando discute que:

o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com o aluno, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. (...) Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (p.228).

Nas relações e interações sociais que o professor estabelece com os alunos e com os seus pares ele vai construindo novos saberes, propondo novas mudanças em suas práticas pedagógicas. Nesse movimento de troca e complementaridade são utilizados e produzidos, a partir de seus saberes específicos, outros saberes são construídos e aplicados no cotidiano de seu trabalho.

Nesse sentido, alternativas sobre as relações sociais e a construção de sua subjetividade foram apresentadas aos professores, as quais apontaram índices bem relevantes. Dos respondentes mais de 90% disseram sentir-se valorizados e ouvidos pelo seu grupo; que as relações sociais que mantinham com o grupo foram decisivas para mudanças de atitude e comportamento que, por meio delas, adquiriram mais segurança, confiança, espontaneidade e

melhor comunicação. Aqui volto novamente ao pensamento de Tardif (2002), que ajuda neste entendimento, ao dizer que o trabalho docente, no dia-a-dia, é basicamente um conjunto de interações com os alunos para obter a participação deles e atender às suas diferentes necessidades. É um trabalho que exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos.

TABELA 7 – As relações sociais e a construção da subjetividade dos professores cursistas do Proformação

Com relação a construção da subjetividade, tendo como base as relações sociais que manteve com grupo, você percebeu que:	Sim (%)	Não (%)	Às Vezes (%)	Total (%)
As formações de grupo favoreciam a troca de experiências.	97	-	3	100
Nessas relações sociais que você mantinha com o grupo, sentia-se valorizado/a e ouvido/a pelos outros.	91	3	6	100
No grupo era difícil a sua convivência com pessoas tão diferentes.	9	79	12	100
A troca de experiência, as discussões nos grupos eram ricas e ajudavam você a entender tantas coisas sobre a vida, a escola, os alunos etc.	94	3	3	100
Conhecer outras práticas ajudava você a se libertar de alguns preconceitos que cada um trazia consigo mesmo.	94	3	3	100
A organização dos trabalhos favorecia as suas relações sociais.	97	-	3	100
As relações interpessoais possibilitavam a construção de novos conhecimentos e informações.	100	-	-	100
Que as relações sociais, que mantinha com o grupo, foram decisivas para sua mudança de atitude e comportamento.	85	3	12	100
Os momentos de alegria, descontração e brincadeira que surgiam nos grupos possibilitavam a você, ver as coisas de forma diferente.	97	3	-	100
A sua inibição, medo de falar em público acabou no decorrer do curso.	52	6	42	100
Aos poucos você adquiriu segurança, confiança, espontaneidade e uma melhor comunicação.	88	-	12	100
A cultura que cada grupo trouxe para o curso contribuiu para a construção da sua subjetividade.	94	3	3	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Uma questão chama atenção na tabela 7, é que do total dos respondentes 52% disseram que o relacionamento que mantiveram com os grupos acabou a inibição e o medo de falar em público, porém, se somar os percentuais de quem respondeu “não” e “às vezes” vai representar 48%, isto representa quase um empate, dessa forma, dá para perceber que esta foi uma dificuldade que grande parte do grupo não superou totalmente, no decorrer do curso.

Diante desses dados, posso dizer que o curso não foi suficiente para que os mesmos superassem essas dificuldades e desenvolvessem habilidades que os ajudassem a lidar melhor com os seus medos. Para Perrenoud (2001), construir habilidades é quase sempre superar um medo.

Porém, é difícil pensar que o Proformação, um curso de nível médio, possa representar mudanças tão rápidas na forma de pensar e agir de um grupo. Nesse sentido, a reflexão é que o que se ofereceu a este grupo foi tão pouco, diante do contexto tão amplo e complexo que é a formação de professores, principalmente se levar em conta que por direito e dever já deveriam ter passado por este processo de formação há anos. No entanto, o que poderia representar pouco para muitos, para esse grupo acostumado com situações tão adversas, exclusão, rótulos, preconceitos e estigmas de professores leigos representou muito. Aqui se confirma um dito que popularmente se diz: para quem tem muito pouco, pouco basta!

3.3 A construção de novos conhecimentos

A construção de conhecimentos permeou praticamente todas as respostas dos cursistas, portanto, para iniciar esta discussão cabe aqui uma reflexão sobre o que é conhecimento. Assim, faz-se necessário voltar um pouco na história para rever alguns conceitos clássicos e a contribuição de grandes filósofos a respeito desta questão. A inquietação do homem levou-o a grandes descobertas e a formulação de novos conhecimentos para saber o que é o conhecimento. Será que o conhecimento é possível? No que consiste? Estas e outras foram questões que ocuparam praticamente todos os filósofos, desde a Grécia Antiga, pois são questões que contribuíram para a construção e compreensão do conhecimento.

O conhecimento foi objeto de pesquisa de muitos filósofos, os quais ocuparam grande parte de suas vidas investigando a esse respeito, dentre eles, destaca-se o pensamento de Sócrates (469-399 a.C), quando diz que: “o conhecimento era autoconhecimento, porque os homens já os faziam em sua alma, necessitando apenas descobri-lo pelo esforço da busca em si mesmos” (ANDERY, MICHELETTO, SÉRIO 2006, p.63), e de Hume quando diz que: “...o conhecimento científico é fruto da experiência humana e de qualquer conhecimento não obtido pela via da experiência, está à margem da ciência” (ANDERY; SÉRIO, 2006, p.312).

Na atualidade, o conhecimento continua sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores. São muitos os conhecimentos disponíveis, que podem ser oferecidos ao homem por meio da sociedade, da escola, da igreja, dentre outras instituições. O

conhecimento é algo que está sempre inacabado, por isso sempre em construção e reconstrução.

Alves e Garcia (2004) afirmam essa idéia quando dizem que

Entende-se que o conhecimento é uma busca permanente, admitimos que ele é *prático*, pois se dá graças à experiência prática do *sujeito* que nela se relaciona permanentemente com o *objeto*. Por outro lado, admitimos que o conhecimento é *social*: a inter-relação dialética sujeito-objeto só é possível no que se refere à construção do conhecimento, na complexa e variada trama das relações dos homens com os outros homens. Por fim entendemos que o conhecimento é *histórico*, construído pelos homens através dos tempos, em uma luta incessante pela apreensão do objeto, em um “longo e difícil caminho da ignorância ao conhecimento”, em um processo que, como a própria prática social, vai do pensamento complexo ao pensamento mais complexo. Isso significa que, para nós, o conhecimento jamais é dado ou acabado, mas ao contrário, está sempre em construção. Logo, ele é sempre provisório. Se a partícula mais íntima da matéria está em movimento permanente, se a natureza está em contínuo movimento, se os homens são seres em movimento constante em luta por sobreviver e por conviver, como poderia o conhecimento, e apenas o conhecimento, ser estático? Falar em verdade absoluta é acreditar na finitude do conhecimento (p. 75-6) (grifos do autor).

Pensar o conhecimento dessa forma, nesse movimento, é entender como os processos que o envolvem são dinâmicos, ativos e exigem cada vez mais a capacidade de lidar com o novo, é perceber a importância dos processos formativos, da necessidade de atualizar, de estar aberto para as mudanças e inovações que os contextos vivenciados pelo homem exigem das pessoas e dos profissionais.

Aqui vejo necessidade de discutir um pouco sobre os conhecimentos necessários ao professor, para o exercício da docência. Alarcão (1998, apud BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001), diz que:

...o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa (...). É um saber agir na situação (p.86).

Nesse sentido, também trago a contribuição de Tardif (2002) dizendo que

...a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Como se pode ver, a prática do professor não é só um objeto de saber das ciências da educação, é também uma atividade que mobiliza diferentes saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos. Tais saberes apresentam como doutrinas ou concepções originadas de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que levam a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002).

Ainda, partilho a idéia de Tardif (2002), quando assim define os saberes docentes:

Saberes disciplinares: além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas disciplinas oferecidas pela universidade. **Saberes curriculares** – Ao longo de sua carreira, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. (...) Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. **Saberes experienciais** – finalmente os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. (...) Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (p.38-9).

Diante do que até aqui já discuti desse grupo de professores, dos conhecimentos elencados por Tardif, percebo que os conhecimentos experienciais parecem que eram o mais explorados por eles. Considerando que são saberes construídos a partir de suas experiências e práticas vivenciadas com seus pares na escola, no seu cotidiano docente, na certa estes saberes ajudavam esses professores a realizarem a sua ação docente com mais tranquilidade.

Quando questionei os professores cursistas sobre o que significou o Proformação para a vida profissional deles, responderam que o curso trouxe conhecimentos e que isso representou: conhecer teorias e práticas da educação, a abertura de novos horizontes, mais oportunidades profissionais, projeção na carreira do magistério, mais segurança, confiança e autonomia na sala de aula, mais qualidade no ensino, mais respeito e valorização profissional, aplicabilidade da teoria e prática. Muitos disseram que agora sentem que realmente são professores.

Alguns depoimentos de professores cursistas confirmam estas questões.

Em minha vida profissional, os significados deste curso define-se em: segurança em minha prática pedagógica, auto-confiança no que faço, autonomia e uma nova postura (PC – 17).

Em relação à minha profissão posso dizer claramente que representou tudo, pois tinha pouquíssimo conhecimento prático e nenhum teórico sobre a arte de ensinar (PC – 27).

Muito valioso, pois adquiri novos conhecimentos, domínio para realização de meu trabalho, tornei mais compreensiva às mudanças que ocorrem nas relações sociais (PC – 25).

Me senti um profissional mais bem preparado para atuar em sala de aula e enfrentar as dificuldades encontradas na minha profissão, além da valorização que eu senti em ser professor (PC – 33).

Os professores expressaram as mudanças que ocorreram na vida profissional deles, a partir dos conhecimentos que adquiriram no curso. Um cursista chega a dizer que *tinha pouquíssimo conhecimento prático e nenhum teórico*, esta condição demonstra a descaracterização da docência uma vez exercida sem a devida formação.

Questionei-os também sobre o que o Proformação significou para a compreensão das questões didático-pedagógicas. A maioria centrou suas respostas em aspectos que envolvem a fundamentação teórica, ou seja, a importância de conhecer as teorias da educação. Justifica-se levando em conta que era um grupo de professores leigos, que exerciam a docência há muitos anos, sem o mínimo de formação pedagógica. Portanto, muitos responderam que conhecer as teorias da educação ajudou a serem mais críticos, a planejar suas atividades, a conversar com as pessoas e a melhorar a sua atuação de professor. E, ainda, significou mais segurança, domínio e compreensão das questões pedagógicas.

Nesse sentido, alguns professores cursistas disseram: “os caminhos da teoria facilitaram o desenvolvimento da minha prática” (PC – 12) e mais, “o Proformação me permitiu e, ainda, permite apoio para a prática pedagógica, dando-me subsídio para que o trabalho aconteça, satisfatoriamente” (PC – 31).

Outros depoimentos confirmam a importância dada à fundamentação teórica que eles receberam no decorrer do curso

Houve um grande aprimoramento no que se refere as questões didático-pedagógica, a associação da teoria com a prática ajudou a compreender como lidar com a diversidade das sala heterogêneas (PC – 11).

Apesar de já estar atuando como professora, há seis anos quando iniciei este curso, confesso que fui compreender o processo de ensino-aprendizagem e as teorias que fundamentam este processo, no decorrer dos meus estudos no curso, pois o Proformação foi um curso que íamos estudando e comprovando na prática pedagógica, no dia-a-dia em sala de aula (PC – 17).

Com a conclusão do Proformação, passei a compreender a função e aplicação das questões didático-pedagógicas, porque até então eu não entendia (PC – 20).

Ajudou-me a ter mais domínio e segurança no exercício da docência, na organização e sistematização das atividades docentes e a participar dos momentos coletivos da escola (PC – 23).

Foi de grande valia, os conhecimentos teóricos obtidos, eram fundamentados em ações práticas. Antes deixava a desejar, pois não tínhamos saberes, necessários para o exercício da docência (PC – 24).

A importância atribuída às teorias da educação demonstra a carência que o grupo apresentava nesse sentido. Por meio de seus depoimentos, foi possível perceber como o trabalho docente que desenvolviam era muito sustentado nos conhecimentos experienciais e práticos. A análise que pode ser feita é que isto se deu devido à peculiaridade desse grupo e a falta de habilitação, conforme a professora cursista afirma “pois não tínhamos os saberes necessários para o exercício da docência ” (PC – 24).

A relação teoria e prática é uma discussão bastante antiga, tanto por professores, gestores, alunos, pesquisadores, entre outros profissionais da educação. Muitos professores alegam que existe uma dicotomia entre a teoria e prática. É comum ouvir que, na teoria, as coisas são vistas e procedem de um jeito e na prática tudo é muito diferente.

Candau (2002) dá sua contribuição a respeito da teoria e da prática:

por ser transformadora da realidade, a prática é criadora, ou seja, diante das necessidades e situações que se apresentam ao homem, ele cria soluções, sendo este processo criador imprevisível e indeterminado, e o seu produto, único e irrepitível. Enfim, a partir desta caracterização, acreditamos que a visão de unidade expressa a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática, sendo condição fundamental para a busca de alternativas para a formação do educador (p.65).

Outro pesquisador também apresenta grande contribuição quando se trata da relação entre teoria e prática:

Considerando as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento (VASQUEZ, 2007, p.243).

Outra reflexão que pode ser feita nesse sentido é que o saber da experiência ou prática que o professor possui não é suficiente para ensinar, se assim o fizer, corre o risco de cair no ativismo, assim como conhecimentos e domínio de conteúdo sozinho também não, pois o risco aqui é cair no vazio, conforme Freire (2000) dizia, no “blábláblá”.

O saber que o professor ensina passa por um processo de elaboração, de sistematização das ações, é conceitual e metodológico, e o processo de formação de professor torna-se indispensável nessa compreensão.

Aqui, busco o pensamento de Guimarães (2004) que diz:

a formação pedagógica constitui-se num processo que envolve ao mesmo tempo conhecimento, pelo aluno, de aspectos fundamentais da teoria pedagógica e didática e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor. Esse é o enorme desafio que se coloca à didática e à formação de professores: de um lado, é necessário que os alunos assimilem conhecimentos, generalizações da área didática em relação ao ensino e à aprendizagem, por outro, que a validação acadêmica desses conhecimentos não signifique sua validade automática na construção da profissionalidade do professor (p.86).

É preciso refletir a formação docente nesta perspectiva apontada por Guimarães, o trabalho que o professor desenvolve vai mais além do que o conhecimento de conteúdos, na sua ação didático-pedagógica mantém também relações afetivas nas quais estão implícitas de valores, sentimentos que abrangem tanto a dimensão pessoal quanto profissional de seu fazer.

3.3.1 A relação do professor cursista com o trabalho pedagógico

A relação que o professor estabelece com o trabalho pedagógico é uma relação que está intrinsecamente ligada, inerente ao seu fazer. Nessa dinâmica relacional, o planejamento é um processo que se faz presente a todo momento, indicando rumos, mostrando possibilidades, traçando objetivos, enfim, indicando onde se quer chegar. Não esquecendo que o planejamento pedagógico indica onde se quer chegar, mas por si só não garante o sucesso da chegada, assim como diz Moretto (2008), “o planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada” (p.100).

Nesse sentido, questionei os professores a respeito de sua relação com trabalho pedagógico, as questões centraram no momento do planejamento, 76% dos professores apresentavam dificuldades e muito esforço para planejar o trabalho docente, enquanto 64% disseram que não tinham segurança e tranquilidade nesses momentos. Parte dessas dificuldades é possível que tenha ocorrido devido ao baixo nível de escolaridade do grupo e pela sua falta de formação pedagógica. Após fazerem o Proformação, a mesma situação

apresentada é um pouco diferente, apenas 24% continuam tendo dificuldades para planejar e realizar suas atividades docentes.

Ainda, sobre essa questão um aspecto chamou a atenção, é que 33% dos cursistas, após o curso, disseram ter segurança e tranquilidade para planejar, porém 52% disseram que ainda não se sentem seguros nesse momento, o que representa um percentual bastante significativo. Assim como a questão, anteriormente abordada sobre a inibição e o medo de falar em público, parece que o curso não foi capaz de ajudar esses professores a construírem as competências básicas e necessárias para entender e exercitar o planejamento escolar com segurança e tranquilidade.

Os das tabelas 8 e 9 apresentam as respostas dos professores.

TABELA 8 – A relação com o trabalho que realizava – Antes do Proformação

Com relação ao trabalho que realizava você sentia:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Dificuldades e muito esforço para planejar e realizar as atividades docentes.	76	6	18	100
Segurança e tranquilidade para planejar e realizar as atividades docentes.	12	64	24	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

TABELA 9 – A relação com o trabalho que realizava – Depois do Proformação

Com relação ao trabalho que realizava você sentia:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Dificuldades e muito esforço para planejar e realizar as atividades docentes.	24	61	15	100
Segurança e tranquilidade para planejar e realizar as atividades docentes.	33	52	15	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Um professor, em seu memorial, diz sobre o planejamento:

comecei a lecionar em janeiro de 1999 e em abril do mesmo ano participei do meu primeiro curso com a Secretaria de Educação, lembro que a pessoa responsável pela inspeção dos diários quando foi nos entregar os mesmos me disse que pegasse o meu plano de aula e preenchesse meu diário. E, então, lhe disse que não tinha plano de aula e que nem sabia que era necessário. Ela ficou surpresa e perguntou-me se eu não anotava o que lecionava, respondi que apenas seguia o livro didático e que sabia tudo que havia ensinado aos alunos. Então ela me disse que registrasse no diário e que me ajudaria a fazer um roteiro de aula (PC – 27/Memorial)

Noutro momento, o mesmo professor cursista fala novamente sobre o planejamento:

Depois que iniciei o Proformação tudo mudou, hoje não trabalho mais sem um plano de aula diário e com objetivos definidos para cada conteúdo, isso auxilia no desenvolvimento de minhas aulas. Entendo que o plano de aula seja para nós professores uma espécie de amigo íntimo que nos ajuda na direção de nossas aulas (PC – 27/Memorial).

O que me pareceu é que à medida em que o curso foi avançando alguns professores foram superando certas dificuldades e aprendendo a lidar com novas situações de aprendizagens, outros nem tanto.

O planejamento faz parte do cotidiano das pessoas. Conforme traz Haydt (1997) “planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão. Nesse sentido, planejar é uma atividade tipicamente humana, que está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos” (p.94). Mesmo assim, é comum, nas escolas, os professores reclamarem de dificuldades nesses momentos, é possível que parte dessas dificuldades exista porque o planejamento educacional além de dar um caráter sistemático às ações didático-pedagógicas que o professor desenvolve, nele está implícito toda a complexidade que envolve o trabalho docente. Para Libâneo (2001), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (p.222).

3.3.2 A organização do trabalho pedagógico

Organizar o trabalho pedagógico é uma atividade que faz parte do cotidiano do professor e exige dele competências, habilidades e o domínio de conhecimentos técnicos e didático-pedagógicos para lidar com as diferentes situações que envolvem a ação docente. Para Moretto (2001), é preciso que o professor, antes de tudo, conheça bem os conteúdos de sua disciplina, tenha habilidades necessárias para organizar o contexto de aprendizagem, e seja capaz de levar em conta os valores culturais de seu grupo de alunos, além de ter a capacidade de mobilizar recursos para abordar a situação complexa de ministrar uma aula.

As tabelas 10 e 11 vão apresentar as perguntas que fiz aos professores, para saber como eles lidavam com as questões que, comumente, são presentes na organização do trabalho pedagógico. Na tabela 10, que caracteriza **antes** do Proformação, dá para perceber

que o grupo tinha muitas dificuldades nessa organização, pois 85% dos professores cursistas sentiam necessidade de conhecer as teorias para fundamentar a sua ação docente, sentiam que o trabalho ficava incompleto ou deixava a desejar devido à falta de conhecimentos; 61% ficavam perturbados quando era necessário fazer alguma explicação sobre alguma prática docente ou trabalho realizado. Quanto a insegurança, para lidar com a indisciplina e os conflitos que surgiam na sala de aula, 30% disseram sentir nesta condição.

Este é um dado que merece atenção, considerando aqueles que responderam **não** e às **vezes**, era de se esperar que aqui a maioria do grupo também apresentasse dificuldade.

TABELA 10 – A organização do trabalho pedagógico – Antes do Proformação

Com relação a organização do trabalho pedagógico você sentia	Sim (%)	Não (%)	Às Vezes (%)	Total (%)
Necessidade de conhecer as teorias da educação para fundamentar a sua ação docente pois seu trabalho ficava incompleto ou deixava a desejar porque você não conhecia os saberes necessários para o exercício da docência.	85	6	9	100
Perturbado/a quando era necessário fazer explicação sobre alguma prática docente ou trabalho realizado	61	18	21	100
Seguro/a para lidar com a indisciplina e os conflitos que surgiam na sua sala de aula.	30	49	21	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

No entanto, a tabela 11, para **depois** do Proformação, traz que 91% dos professores sentiram que o curso foi de grande valia para conhecerem as teorias pedagógicas e nelas se fundamentarem para organizar os seus trabalhos; 85% disseram já não ficar mais perturbados quando é precisam fazer explicações sobre algumas práticas ou trabalho que realizam. No memorial de um professor diz: “...nas mudanças de postura e sobre as novas concepções de ensino que estou trabalhando na escola, graças a Deus, não tenho encontrado resistência dos pais, todos estão apoiando (PC – 11/Memorial), aqui a professora já relata mudanças na sua prática docente, embora deixe transparecer que ainda está um pouco insegura, pois atribui mais à força divina, a não reclamação dos pais de que aos seus próprios conhecimentos adquiridos.

Com relação à indisciplina e conflitos que surgem na sala de aula, 85% disseram que agora já se sentem mais seguros para lidar com eles.

Outro dado significativo que aparece é que 91% dos professores disseram que as relações interpessoais, ficaram menos comprometidas, para eles a formação melhorou a comunicação com os colegas, porém este dado apareceu somente na tabela 11.

Dois professores cursistas dão sua opinião a respeito de suas dificuldades.

Eu não tinha fundamentação teórica nenhuma. Eu não lia Vygotsky, eu nunca tinha lido a teoria de nenhum pensador. Então me recomendaram muitos livros, fui atrás, passei assim a ser mais respeitada (PC – 15/Grupo Focal).

(...) pelo menos eu, não trabalhava a realidade dos alunos, pegava o que estava no diagrama de conteúdos, era o que eu passava. Eu não tinha a preocupação de adaptar o conteúdo à realidade dos alunos (PC – 26/Grupo Focal).

Os depoimentos deixam claro que a não formação desses professores comprometia a organização do trabalho pedagógico que desenvolviam.

TABELA 11 – A organização do trabalho pedagógico – Depois do Proformação

Com relação a organização do trabalho pedagógico você sente:	Sim (%)	Não (%)	Às Vezes (%)	Total (%)
Que foi de grande valia conhecer as teorias da educação para fundamentar a sua ação docente, pois seu trabalho ficava incompleto ou deixava a desejar porque você não conhecia os saberes necessários para o exercício da docência.	91	3	6	100
Que fica perturbado/a quando é necessário fazer explicações sobre alguma prática docente ou trabalho que realiza.	9	85	6	100
Que suas relações interpessoais ficam menos comprometidas, pois a formação possibilita-lhe estabelecer melhores comunicações com os colegas .	91	6	3	100
Segurança para lidar com a indisciplina e os conflitos que surgem na sua sala de aula.	85	6	9	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

3.3.3 Relação do professor cursista com a organização e gestão da escola

A participação do professor nos processos de organização e gestão da escola é um princípio indiscutível, considerando a sua importância e relevância para o andamento do processo educacional que a escola desenvolve. Sobre organização e gestão da escola Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) dizem que os professores têm várias responsabilidades profissionais, dentre elas é preciso conhecer a disciplina, saber ensiná-la, contextualizar o ensino para atender à realidade do aluno e a seu contexto social, além de ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho. Para estes pesquisadores outra tarefa também é importante, a qual

nem sempre é valorizada: “*a de participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola*” (p.289-290). Grifos dos autores

Sobre a participação de um professor cursista relata em seu memorial:

eu pensei que Projeto Político-Pedagógico era um bicho de sete cabeças, quando a diretora reuniu o corpo docente da escola e falou que nós deveríamos contribuir para a elaboração do mesmo. Mas tudo deu certo, estudamos muito, mas eu já tinha ouvido falar de projetos aqui mesmo no Proformação (PC – 5/Memorial).

Nesse relato o professor deixa claro que a gestão escolar de sua escola promove momentos coletivos para discutir e elaborar o Projeto Político-Pedagógico, fala também de seus medos, deixa transparecer um certo alívio porque tudo deu certo.

Os dados apresentaram, que antes de fazer o curso, apenas 24% dos respondentes disseram que eram participantes ativos nas tomadas de decisões da escola, outros 55% disseram que participavam dos momentos coletivos da escola. Já, quando se tratava de assuntos que exigiam posicionamentos e tomadas de decisões do grupo, se somados quem respondeu sim e às vezes, o percentual vai para 67% dos professores que disseram que nestes momentos eram deixados de lado.

Nessa discussão vale aqui lembrar Tardif e Lessard (2005) abordam que

a organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita. Esse contexto social não é uma abstração sociológica, nem um horizonte longínquo ou situado “fora” da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo. Pelo contrário, tal contexto social está “tanto dentro” quanto “fora” da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo (p.44).

Quando se pensa numa organização escolar pressupõe trabalho coletivo, e é isto que afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Tardif e Lessard (2005), o que remete à idéia de participação e de democracia. Entretanto, se a organização escolar fechar em si mesma contrapõe a estes princípios. A gestão de uma organização escolar precisa fundamentar suas atividades nos princípios democráticos, quando deixa o professor fora ou, à margem do processo que desenvolve, estará negando aos seus sujeitos a oportunidade vivenciar e praticar a igualdade, a participação, a liberdade, a solidariedade e a diversidade, os princípios que prescindem qualquer organização e gestão democrática.

As tabelas 12 e 13 ilustram os dados aqui apresentados sobre a participação dos professores na organização e gestão da escola, antes e depois do Proformação.

TABELA 12 – A participação na organização e gestão da escola – Antes do Proformação

Com relação a participação na organização e gestão da escola você:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Era participante ativo nas tomadas de decisões da escola e isso deixava você feliz.	24	46	30	100
Participava efetivamente dos momentos coletivos da escola (elaboração do PPP, PDE, Planejamentos, Conselho de Classe)	24	55	21	100
Era “deixado de lado” quando tratava de assuntos que exigiam posicionamentos e tomadas de decisões do grupo.	30	33	37	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Apresentei as mesmas situações aos cursistas **depois** do Proformação, agora elas foram vistas de forma diferente, 79% estão felizes porque sentem participantes ativos da escola, 88% disseram participantes dos momentos coletivos promovidos pela escola., 85% afirmam que já não são mais deixados de lado quando vão tratar de assuntos que exigem posicionamento e tomadas de decisões na organização e gestão da escola.

TABELA 13 – A participação na organização e gestão da escola – Depois do Proformação

Com relação a participação na organização e Gestão da escola você sente:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Participante ativo nas tomadas de decisões de sua escola e isso faz você feliz.	79	6	15	100
Que é capaz de participar efetivamente dos momentos coletivos da escola (elaboração do PPP, PDE, Planejamentos, Conselho de Classe)	88	6	6	100
Que é “deixado de lado” quando trata de assuntos que exigem posicionamentos e tomadas de decisões do grupo.	9	85	6	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Nessa discussão mais uma vez o pensamento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), vem ao encontro quando dizem que a escola é lugar de aprendizagem da profissão, é uma comunidade democrática de aprendizagem.

Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é o isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação de trabalho pode ocorrer pela adoção de práticas participativas em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola uma comunidade de aprendizagem, ou seja, uma comunidade democrática, aberta de aprendizagem, de ação e reflexão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.308).

Após fazerem o Proformação, os professores cursistas já se vêem numa outra condição, a qual vem ao encontro com uma sistemática de trabalho de gestão democrática e participativa. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o exercício da profissão ganha mais qualidade se o professor conhece o funcionamento do sistema escolar³⁰ e das escolas³¹, pois, dessa forma, ele estabelece relações entre essas duas instâncias.

3.3.4 O momento da avaliação do curso pelos professores cursistas

Segundo Giroux (1997), a formação de professores é constituída por um conjunto de práticas institucionais que pouco contribui para a radicalização dos professores. Para ele, “os programas de educação de professores, poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação” (p.198).

O que Giroux aponta foi percebido quando os professores cursistas fizeram uma avaliação geral sobre o Proformação. Segundo Haydt (1997), a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, que tem em vista verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Nesse sentido, o objetivo da avaliação foi saber o ponto de vista deles a respeito do curso e, também, uma forma de buscar mais elementos a partir da avaliação do grupo.

No entanto, isto não aconteceu, os professores cursistas se prenderam a fazer comentários sobre o curso numa visão acrítica, permeados de sentimentos de gratidão, alegria e satisfação, deixando de lado a avaliação proposta. Houve quem dissesse que o curso trouxe humildade e bons relacionamentos, como se ele não cultivasse isso antes em seu dia-a-dia. Tanto que houve depoimentos assim: “foi um curso que realmente abriu portas para eu crescer. Que me ensinou a ser mais humilde e ter bons relacionamentos (PC-6).

Enquanto para outro professor, o curso promoveu revoluções e trouxe benefícios, “o curso do Proformação foi uma espécie de revolução em Rio Verde e vários municípios vizinhos. (...) foi algo positivo e trouxe inúmeros benefícios para a educação de nossa região (PC-9). Houve quem achou que foi cansativo, porém justifica dizendo que tem recompensa,

³⁰ Os autores referem-se as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade.

³¹ Os autores referem-se a sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.

“ foi um curso ótimo, cansativo, mas quem soube aproveitar hoje está tendo a recompensa (PC-19).

Houve, ainda, quem dissesse ter encontrado a sua cidadania, segurança e capacidade profissional.

Sinto como se tivesse tornado uma cidadã de verdade, consciente de meus direitos e deveres (PC – 11/Grupo Focal).

Após a realização do curso Proformação, sinto-me mais segura e capaz de exercer minha profissão (PC – 27).

Mediante estes dados e a falta de uma reflexão mais crítica dos professores cursistas a respeito do curso, novamente, o pensamento de Giroux (1997) ajuda entender, pois diz que:

apesar dos esforços anteriores de John Dewey e outros para reformarem a escolarização segundo a lógica da democracia radical e das recentes tentativas críticas dos teóricos educacionais de esquerda de ligar a ideologia da escolarização aos imperativos do estado capitalista, o espaço político que a formação de professores ocupa hoje continua, de maneira geral, não dando ênfase à luta pelo fortalecimento dos professores. Além disso, ele geralmente serve para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes. De fato é razoável alegar que os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado...(p.197).

A falta de um posicionamento mais crítico, de uma formação mais voltada para a “democracia radical”, como propõe Giroux, impediu que os professores cursistas se libertassem da gratidão, do condicionamento, em que se encontravam, para assumirem o papel de intelectual, de profissional emancipado. Tanto que, todos os comentários foram muito positivos, disseram que o curso foi muito bom, que superou expectativas, que os professores formadores eram muito bons e capacitados, enfim, apenas teceram muitos elogios.

Assim, muitos professores deixaram que seus sentimentos, valores e emoções tomassem conta de si, fazendo comentários nesse sentido e deixando de avaliar o curso. Esse comportamento dificultou saber um pouco mais sobre as condições físicas que encontraram nos momentos de estudos presenciais, saber se as condições pessoais foram levadas em conta e respeitadas, enfim, se as condições de formação deles foram boas ou não, descaracterizando o momento da avaliação.

Aqui reporto ao capítulo II, quando foi discutido os tipos de formação de professores, Moraes (2001), utilizando o pensamento de Scaff (2000), diz o quanto é oportuno

o oferecimento de cursos de formação de nível médio, treinamento esporádico, onde o professor recebe uma formação mínima necessária para o seu exercício para atender uma política que recebe financiamentos de organismos internacionais, nesse sentido, a pesquisadora cita o Proformação, e o que tudo isso parece ser a concretização desses fatos.

No entanto, houve depoimentos que, mesmo sendo otimistas, assim como os demais, foram mais centrados na avaliação do curso.

O curso foi de excelente qualidade, pois quando ingressei na faculdade não tive dificuldades (PC – 5).

O curso foi muito bom (PC – 14).

(...) eu nunca participei de um curso de tamanha qualidade, com professores muito bons, muito dedicados e... não vou falar que foi um curso fácil, não foi fácil para ninguém, um curso longo, extenso, cansativo, mas de uma qualidade inigualável (PC – 5/Grupo Focal).

Na minha concepção, o PROFORMAÇÃO foi um curso eficaz. Que não existiu somente para regularizar a situação dos professores leigos, mas para dar uma formação de qualidade (PC – 17).

Foi um curso excelente e de alto nível que proporcionou a todos que dele participaram, ótimos subsídios que fundamentaram a prática docente e a melhoria do grau de formação que hoje possuímos (PC – 23).

De maneira geral os depoimentos foram bastante positivos e cheios de otimismo. Parte disto se atribui à alegria, à felicidade, à satisfação que essa gente sentiu de sair da condição que antes se encontravam. Refletindo sobre isso, veio à memória um texto de Rubem Alves (2001), que li há algum tempo, porque o título chamou minha atenção, “Escola e Sofrimento” no qual ele fala sobre os métodos de avaliar.

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes - mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamento e sentimentos (p.18).

O que deixaram transparecer é que a alegria que sentiram foi muito forte, que é algo só deles. Assim, só eles são capazes de perceber o valor e a importância que essa formação teve para eles, o que se nota é que está no âmago de cada um, mesmo depois de alguns anos já passados, conseguem expressar esta alegria por meio de seus depoimentos.

A última questão apresentada ao grupo foi para que fizessem quaisquer considerações que julgassem interessante a respeito do assunto e o que eles achassem importante dizer para este estudo do Proformação. Foram muitos os comentários feitos pelos professores cursistas, porém quando as opiniões são comparadas com as demais já apontadas, dá para verificar uma grande similaridade entre as respostas, quase todas são muito parecidas.

Mesmo assim, muitos comentários são ricos para compreender as percepções que estes professores tiveram a respeito do curso, além de trazerem algumas questões interessantes que até então não foram apresentadas. Nesse momento, percebi a dificuldade e o cuidado do grupo em pontuar questões que, de alguma forma, para eles poderia contrariar alguém, ou então, dizer algo que desabonasse a formação recebida.

Os dois comentários que seguem apresentam pontos comuns a respeito da metodologia do curso, questão ainda não apresentada por nenhum outro professor cursista.

Gostaria de citar questões metodológicas que comprovam a eficácia deste curso: o acompanhamento individual dos tutores com cada aluno do curso, que permitiu o tutor visualizar a real dificuldade do cursista em sua prática pedagógica, e assim ir profissionalizando-o. Os encontros quinzenais que foram excelentes oportunidades de experiências e resolução de dúvidas. As aulas presenciais com teorias, trabalhos em grupo, aulas práticas com exposições de trabalhos, feira de ciências, etc. Toda essa caminhada intelectual, tornou professores leigos, verdadeiros profissionais (PC – 17).

O curso Proformação nos deu a oportunidade de uma formação docente em nível de magistério, valorizando o trabalho docente. Numa troca de experiências as equipes discutiam os problemas encontrados nas salas de aula e recebíamos orientações pedagógicas dos professores formadores e dos tutores (PC – 24).

Nestes dois comentários, os professores valorizam o curso, ressaltam as metodologias aplicadas, elogiam os momentos presenciais, mas não deixam de mostrar também a satisfação que tiveram em relação ao mesmo. No final, um dos professores faz um desabafo quando diz “...tornou professores leigos, verdadeiros profissionais.” Parece ser esta a condição que mais alegra e dá orgulho a este grupo.

Os outros dois que serão apresentados também trazem elementos novos. Neles, os professores têm em comum o ingresso no curso de pós-graduação e sua mudança de vida.

O curso Proformação mudou minha vida totalmente, tanto a questão profissional como familiar. Com este curso eu me tornei uma universitária que era meu sonho e o da minha família. Logo em seguida, fiz pós-graduação e agora estou esperando outra oportunidade para continuar meus estudos, não posso parar, tenho que estar sempre me aperfeiçoando (PC – 26).

O Proformação abriu vários caminhos importantes em minha vida. Antes de participar dele parecia que tudo era mais difícil, às vezes, a dificuldade estava na minha mente, eu que a criava. Após participar do Proformação, prestei vestibular, passei e ingressei no curso de Pedagogia. Agora, no final de 2007, já estou terminando minha especialização em Psicopedagogia. Sinto-me feliz e realizado pessoal e profissionalmente (PC – 33).

Aqui, como nos demais depoimentos, os professores deixam claro o valor que atribuem ao Proformação pela formação adquirida, seja ela em nível médio que o curso lhes ofereceu, depois superior ou pós-graduação, para eles tudo isso só foi possível porque fizeram o curso. A mudança de vida pessoal e profissional só aconteceu graças ao Proformação, mas o que esses professores não percebem é que, como diz Arendt (1993, apud SACRISTÁN, 1999), “... toda ação provoca não só uma reação, mas uma reação em cadeia, todo processo é a causa de novos processos imprevisíveis” (p.60). E foi isso que aconteceu com a maioria deste grupo, fazendo aqui uma comparação com que Arendt traz: o curso foi uma ação e os demais processos que vieram depois foram conseqüências dessa ação.

Nem é preciso muito esforço para compreender algumas das percepções sentidas pelos professores de Rio Verde que cursaram o Proformação, no período de 2000 a 2001, o que sentem é uma imensa alegria, muita satisfação e, acima de tudo, muita gratidão. Deixam claro que era um sonho que realizaram, o que parece é que o curso os colocou numa situação antes inatingível.

3.4 As situações de estudo enfrentadas pelos professores cursistas de Rio Verde

Quando apliquei o questionário havia um espaço aberto para que os professores cursistas fizessem quaisquer considerações que julgassem interessantes ou importantes para este estudo, algo que não tivesse sido abordado noutras questões. O que mais chamou minha atenção foi que ninguém usou este espaço para falar dos aspectos que podiam ter sido melhores ou questões que eles não gostaram no curso, pelo contrário, todas as respostas apresentaram pontos de vistas sempre muito positivos. Diante desses dados, no grupo focal, lancei uma pergunta a respeito do que eles tinham mais gostado e menos gostado no Proformação.

Neste momento, o grupo se posicionou, mesmo não deixando de ressaltar a admiração e a gratidão pelo curso, às vezes, até justificando, ou sentindo meio culpados, mas mesmo assim pontuaram aquilo de que gostaram e de que menos gostaram. Com relação ao que mais gostaram, além do conhecimento adquirido, a valorização pessoal e profissional, foram as questões que diziam respeito a socialização entre os grupos, a dedicação dos professores formadores e dos tutores, dos momentos presenciais, da união do grupo, das amizades que se formaram e da formatura.

Alguns depoimentos confirmam estas questões acima.

O que mais gostei foi a dedicação que os professores tinham com a gente, a preocupação, principalmente na sala de aula, dando força, naquilo que a gente estava em dúvida, eles vinha e tiravam as dúvidas. Então, foi muito gratificante (PC – 20/Grupo Focal).

O que mais gostei foi da união, do respeito, os professores eram sempre unidos (...) todas as vezes que eles entravam na sala estavam sorrindo e davam atenção (PC – 12/Grupo Focal)”.

O que eu mais gostava era das aulas presenciais, onde ficavam todos os grupos reunidos(...) Aquilo ali foi muito marcante na minha vida (PC – 5/ Grupo Focal).

Na formatura eu me sentia como se tivesse feito uma faculdade, uma coisa assim... pensei que eu não ia dar continuidade, pensei que ia terminar com Proformação. Mas aí, vi que tinha que dar continuidade e continuei (PC – 20/Grupo Focal).

Alguns professores conseguiram ser um pouco críticos, trouxeram para os seus comentários algumas situações que foram vivenciadas por eles, das quais não gostaram, acham que as mesmas prejudicaram os momentos de estudos, contrariaram aquilo que tinham como direito. Segundo eles, todas elas poderiam ter sido melhoradas, evitadas ou conduzidas de forma diferentes que aconteceram. Dentre elas destacaram: preconceitos, localização do espaço físico destinado à realização da fase presencial; alimentação e transporte para aqueles que vinham da zona rural.

Os depoimentos confirmam as situações por eles apontadas.

Às vezes, eu não gostava muito do prédio da escola, a gente mudava muito. Não tinha lugar fixo. Parece que ninguém nos queria (PC – 33/Grupo Focal).

Talvez vai ser no prédio tal, ou no prédio tal. Talvez vai ser aqui ou acolá, então, quer dizer, a gente ficava na dúvida: ‘para onde nós vamos?’. Isto atrapalhou bastante, principalmente para aquele que precisava de hospedagem no local. Foi a única coisa ruim que realmente aconteceu (PC – 23/ Grupo Focal).

Os professores do Proformação de Rio Verde apontaram outra dificuldade, disseram que ficavam hospedados em escolas, que comumente eram cedidas pelo município, as quais serviam de alojamento e refeitório. A alimentação era oferecida pela SME, na escola que hospedavam.

Estas questões foram pontuadas pelos professores cursistas como algo negativo. Sentiram discriminados, desvalorizados e, como disseram, isto atrapalhou bastante a produtividade do grupo.

Eu trabalhava na zona rural... a gente ganhava hospedagem, quando chegava não sabia para onde ir e ficava 'de cá para lá'. Eu ficava esperando com a mala na mão para saber para onde ir (PC – 33/Grupo Focal).

No que diz respeito à hospedagem, transporte e alimentação eram questões asseguradas na Proposta Pedagógica, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, que dizia: “cabe à Secretaria Municipal de Educação orçar e disponibilizar recursos financeiros para custear as despesas de cada PC de sua rede, dos tutores e dos Nured, conforme acordado no Acordo de Participação” (p.19).

Este aspecto legal estava em consonância, com o Acordo de Participação assinado entre MEC/Estado/Município que dizia “cabe aos municípios participantes disponibilizar meios de transporte/alimentação/ hospedagem para os PC e Tutores participarem das fases presenciais do Proformação” (p.12).

A situação que este professor relata deixava-o numa condição de exclusão, de desprezo, isto para quem já se sentia menosprezado devido a condição de professor leigo, torna-se ainda mais humilhante. A reclamação desses professores fazia sentido, pois outros municípios hospedavam seus cursistas em hotéis e forneciam alimentação em restaurantes, como isso não acontecia com eles sentiam-se discriminados. Alegavam que dormiam mal ou porque as escolas/alojamento ficavam, muitas vezes, distantes do local em que era realizada a fase presencial, e que o tempo era pouco para descansarem nos intervalos das aulas.

Outras dificuldades também foram apontadas pelos professores cursistas:

eu não gostei foi da falta de contato com os colegas. Tenho contato apenas com a (fulana) de Santa Helena e com o (fulano) de Quirinópolis (PC – 5/Grupo Focal)

O que não gostei foi a rotulação que muitas vezes nós recebemos., porque estávamos fazendo um curso a distância, quem estava fora, não sabia a importância e a qualidade que o curso tinha. Eu via colegas chegarem reclamando, chorando porque não puderam colocar determinados trabalhos em prática... (PC – 23/Grupo Focal).

Houve, ainda, alguns depoimentos que apresentaram formas de preconceitos que os professores sofreram quando faziam o curso, parte disso se deu por causa de ser um curso a distância, com menos tempo de duração, e pelas mudanças que os cursistas começaram a apresentar em suas práticas pedagógicas.

Lembro que no início do Proformação, nós éramos criticados. Eles falavam: ‘ah, esse cursinho de vocês... Você está pensando o quê? Eu fiz magistério em três, quatro anos e vocês vão fazer esse aí em nesse pouco tempo?’ (PC – 5/Grupo Focal).

(...) alguém chegava lá na minha escola e minha diretora me criticava: ‘agora ela acha que pode, olha o tipo dela: metida, está fazendo o Proformação (PC – 15/Grupo Focal).

Segundo os professores cursistas, geralmente, as críticas eram em virtude de uma nova postura pedagógica, as inovações e possibilidades de trabalhos vistos no curso era comum chegarem na escola e quererem colocá-las em prática. Isso gerava certo desconforto por parte de alguns colegas professores e, às vezes, até de gestores escolares.

A educação a distância foi a modalidade de ensino escolhida para que o Proformação fosse realizado. Nestes depoimentos, os professores cursistas dão seus depoimentos que apresentam opinião a respeito da mesma.

Costumo dizer para as pessoas que se todos os cursos a distância, que existem atualmente, tivessem o mesmo desempenho que o Proformação proporcionou aos seus alunos durante sua realização, com certeza teríamos excelentes profissionais atuando no mercado (PC – 27).

Foi uma surpresa para mim... foi uma surpresa porque quando veio a proposta de fazer um curso a distância, com aulas presenciais de quinze em quinze dias, a gente imaginou que era um curso só para conseguir diploma.. E, era o contrário, a qualidade do material didático, o trabalho feito em sala de aula, fase presencial, tutores. Teve trabalhos que fez a gente suar (...) foi um curso muito exigente, a qualidade foi excelente, apesar de muita pessoas acharem que não... realmente foi uma surpresa (PC – 23/Grupo Focal)”.

Nesses comentários, os professores difundem e ressaltam o desempenho do curso a distância. Vejo como uma forma encontrada para confirmar a qualidade do curso que fizeram e a qualidade da formação que receberam. Os preconceitos sofridos pelos professores cursistas confirmam o que foi discutido no capítulo I, quando são citados os pensamentos de Oliveira (2003), que diz que a EAD no Brasil era considerada de segunda categoria, desprestigiada e encarada com desconfiança e, o de Bacha Filho (2003), diz que falar em educação a distância é tocar num assunto polêmico, visto por grande número de educadores

como sinônimo de ensino de baixa qualidade ou de oportunismo mercantilista. O que parece é que estas são questões estão impregnadas no imaginário coletivo de muitos professores, diretores e pessoas da sociedade. É possível que esta seja uma questão que levará, ainda, algum tempo para ser resolvida, no sistema educacional brasileiro, pois são muitos os fatores que interferem nesse processo e não apenas boa vontade.

As demais situações abordadas pelo grupo foram muito relevantes, basicamente por dois motivos: primeiro porque de maneira direta ou indireta prejudicou o grupo nos momentos de estudos afetando-os enquanto pessoas e profissionais; segundo porque apresentam, em parte, um contraposto à imagem de gratidão tão evidenciada nos depoimentos anteriores.

4 Os significados e percepções dos professores a respeito do Proformação

O objetivo deste estudo foi compreender as percepções que os professores leigos de Rio Verde tiveram do Proformação, para esta compreensão é preciso refletir sobre que o curso significou para estes professores.

Nesse sentido, os dados demonstram que o curso possibilitou que os professores, por meio de suas percepções, encontrassem significados para a sua vida profissional, bem como a vida pessoal. Quando falo em significativo é para pensar em algo que é a mesma coisa que expressivo, que encerra um assunto interessante, que tem significação, ou seja, o que o curso quis “dizer” para eles. Arendt (1984, apud SACRISTÁN, 1999) traz que “o significado do que acontece realmente e aparece enquanto está ocorrendo é revelado uma vez que desapareceu; a lembrança, pela qual se faz presente no espírito o que realmente está ausente e passado, revela o significado em forma de história” (p.57).

Hoje, passados alguns anos, a lembrança traz à tona muitos sentimentos e sensações positivas para este grupo de professores. É como reconstruir uma história. Os conceitos por eles construídos, as explicações e interpretações que foram dadas sobre o curso estão todos impregnados de sentimentos de alegria, emoção, gratidão e de superação, de auto-estima elevada, inclusão, valorização pessoal e profissional, entre outros. As percepções que tiveram do curso são todas muito boas.

Os depoimentos deixam claro que os professores de Rio Verde que cursaram o Proformação, no período de 2000 a 2001, buscaram no curso a formação profissional tão almejada, tão esperada e, porque não dizer, tão sonhada, tanto é que as percepções sentidas, os significados que atribuíram ao curso foi de valor inestimável. Para eles, fazer o curso foi como sair da base de uma pirâmide social e almejar subir outros degraus desta pirâmide, tanto que 82% dos professores deram continuidade aos estudos e concluíram um curso superior, 24% mudaram de nível no Plano de Carreira do Magistério e 42% mudaram de função na escola após concluírem o curso.

Para saber quais foram os significados e percepções que o Proformação teve para os cursistas elaborei um quadro para apresentar situações vivenciadas por eles, que continha alguns questionamentos e alternativas nesse sentido.

Com relação aos significados e percepções sobre o curso, os dados demonstraram que 100% dos professores responderam que o curso significou para eles: reconhecimento e ascensão profissional; melhoria na auto-estima e auto-confiança tanto profissional quanto pessoal; mais dignidade e respeito profissional; mais domínio e segurança no exercício da docência; mais ética e cidadania nas atividades docentes e no trabalho coletivo, além de romper com o estigma de professor leigo. Para 97% o curso correspondeu aos seus anseios e expectativas; ofereceu status e segurança profissional; possibilitou acesso à educação superior e os ajudou na organização do trabalho docente e coletivo.

Também questionei os professores cursistas se no curso houve condicionamento e exigências de forma demasiada. Sobre esta questão 85% dos docentes disseram que não; 91% disseram que a formação aligeirada não impediu que tivessem uma sólida formação.

Para ajudar nessa reflexão busco a contribuição de Sacristán (1999), que diz:

agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos (...). A ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos. O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem (...). Atrás da ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo etc. Tudo isso se projeta a no que cada um empreende, construindo a biografia do agente. Respondemos às situações e empreendemos caminhos com toda a nossa personalidade, com os afetos, as crenças e as expectativas (p.31)

O pensamento de Sacristán ajuda a entender os depoimentos desse professores, os quais estão impregnados de estímulos, sensações positivas, questões que foram perceptíveis por meio de vivências e experiências ao longo do curso.

A tabela 14 apresenta uma visão geral sobre os resultados apresentados.

TABELA 14 – Os significados e percepções que os professores cursistas tiveram do Proformação

Com relação aos significados e percepções sobre o curso, você percebeu que o mesmo:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
Serviu para reconhecimento e ascensão profissional.	100	-	-	100
Serviu para acesso de cargo e entrar no plano de carreira do magistério e melhoria salarial.	94	6	-	100
Correspondeu aos anseios e expectativas esperados.	97	3	-	100
Melhorou a auto estima e auto-confiança pessoal e profissional.	100	-	-	100
Trabalhou com muito condicionamento e exigências demasiadas, com isso sobrecarregava você de trabalhos e as exigências dificultavam a aprendizagem.	6	85	9	100
Proporcionou mais dignidade e respeito profissional.	100	-	-	100
Ofereceu <i>status</i> pessoal e segurança profissional.	97	-	3	100
Ajudou a ter mais domínio e segurança no exercício da docência.	100	-	-	100
Foi um curso aligeirado e isto impediu uma formação mais sólida	3	91	6	100
Ofereceu oportunidade para ingressar na educação superior.	97	3	-	100
Rompeu com o estigma de professor leigo	100	-	-	100
Ajudou a entender melhor a diversidade existente na escola e saber lidar com ela.	94	3	3	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Pude perceber que o curso trouxe novas perspectivas profissionais e pessoais para este grupo, que o mesmo ajudou a romper muitas barreiras até então julgadas intransponíveis para muitos do grupo, considerando idade, baixo nível de escolaridade, localização geográfica de trabalho, origem social. Questões que, de maneira direta ou indireta, impediam e/ou dificultavam que estes professores buscassem outras perspectivas e possibilidades de vida e de profissão. No entanto, de um momento para outro, a condição anterior começa a dar lugar a outra condição: a habilitação para o exercício da docência de 1ª a 4ª séries, salas de alfabetização e pré-escolas; ascensão profissional por meio de concurso; ingresso na educação superior; mudanças de cargo e de função na escola; mais credibilidade, autonomia, valorização profissional e pessoal. Tudo isso num espaço de pouco mais de dois anos. O que eles viveram a partir de seu ingresso no curso e depois de concluí-lo foi para esses professores como alcançar algo que estava muito distante ou impossível de ser alcançado. É possível que seja daí que vem o deslumbramento pelo curso.

Por isso, o sentimento positivo que cada um ainda hoje cultiva, é muito forte, assim quase intocável, quase uma idolatria, para aquilo que trouxe novo sentido à sua vida.

5 As mudanças culturais e pedagógicas ocorridas com os professores cursistas

O questionário continha um quadro com algumas questões para conhecer as mudanças culturais e pedagógicas que ocorreram com os professores após a conclusão do Proformação.

Para início dessa discussão, trago o pensamento de Tardif (2002):

o professor é considerado o sujeito ativo de sua prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes dos professores estão enraizados na sua história de vida, em sua experiência do ofício de ser professor (p.232).

Muitos desses aspectos abordados por Tardif podem ser percebidos nos questionamentos e respostas deste quadro, aqui serão discutidos as relações sociais, laços afetivos, aspectos culturais, hábitos e costumes do grupo. Pelo que vem sendo apresentado por este grupo até o momento, dá para perceber que a postura, o posicionamento dos professores, apresentou mudanças significativas após a conclusão do curso.

A tabela 15 mostra muitos aspectos destas mudanças e transformações sofridas pelo grupo. Tais mudanças acontecem porque existe sempre alguém ensinando alguma coisa a alguém, de diversas formas, em diferentes contextos sociais. Na vida, a aprendizagem das coisas pode acontecer de diversas formas: participando, observando, olhando, ouvindo, fazendo experiências ou imitando os outros.

Dessa forma, o grupo cultivou tudo isso nos relacionamentos interpessoais e tirou proveito destas situações. Todos os professores responderam que o curso os ajudou a entender que cada uma tem a sua cultura e que a mesma precisa ser respeitada, valorizada, que a escola é um espaço privilegiado para a realização deste trabalho. Para Abdalla (2006), “a escola enquanto *locus* de produção/profissionalização docente, colocamos em evidência uma dupla denominação: os professores aprendem com a escola e a escola aprende com os professores. A intenção era de *romper com o senso comum*, para poder apreender a escola enquanto objeto científico” (p.69). Grifos da autora.

Na dimensão que Abdalla aponta é possível pensar que a ação docente pode sofrer mudanças e transformações em decorrência de fatos, situações e experiências sociais e culturais que o docente vivencia e compartilha com seus parceiros de trabalho, alunos e demais sujeitos com os quais relaciona diariamente. Porém, é preciso que escola e professores

queiram tirar proveito das práticas juntos vivenciadas, é preciso mais que querer, entre outras coisas, é preciso consciência política cultural, criar uma nova mentalidade nesse sentido, isto significa não só valorizar e respeitar às diferenças, mas propor mudanças que emancipem de toda e qualquer dominação.

Quando questionei se os elementos culturais que cada grupo trouxe para os encontros contribuíram para a criação de novos significados para sua vida pessoal e profissional, 97% dos professores responderam positivamente.

E mais, para os questionamentos sobre as relações sociais que mantiveram se favoreceram os laços de afetividade entre eles; se a socialização das tradições culturais, dos costumes e valores de cada grupo serviram de inspiração para novas práticas pedagógicas e, se a maneira de vestir, falar, agir e alimentar serviram para entender as diferentes culturas presentes nos grupos, 94%, dos professores cursistas responderam que sim. Enquanto, 88% afirmaram que os aspectos culturais de sua escola e comunidade influenciaram a sua prática pedagógica. Isto confirma quando Silva (2005), diz: “o professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um construtor da cultura de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles” (p.25).

A tabela 15 permite uma visão geral do posicionamento do grupo com relação às questões abordadas.

TABELA 15 – Mudanças culturais e pedagógicas ocorridas com os professores cursistas do Proformação

Com relação as mudanças culturais e pedagógicas você percebeu que:	Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Total (%)
As relações sociais que manteve favoreciam laços de afetividade entre você e seus colegas	94	-	6	100
Os elementos culturais que cada grupo trouxe para os encontros contribuíram para a criação de novos significados para sua vida pessoal e profissional.	97	-	3	100
Os aspectos culturais da sua escola e comunidade influenciaram a sua prática pedagógica.	88	3	9	100
A socialização das tradições culturais, dos costumes e valores de cada grupo serviam de inspiração para novas práticas pedagógicas.	94	-	6	100
A maneira de vestir, falar, agir e alimentar servia para entender as diferentes culturas presentes no seu grupo.	94	-	6	100
O curso ajudou você a entender que cada um tem a sua cultura e que a mesma precisa ser respeitada, valorizada e a escola é um espaço privilegiado para realizar esse trabalho.	100	-	-	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

Essa relação que ele estabelece com o outro, cria situações significativas de aprendizagens que re-significam sua forma de pensar, agir e refletir sobre ele, o outro e o mundo. Vale lembrar Paulo Freire (2000), “se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios do recreio, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (p.49).

Se o professor conseguir refletir sobre todas estas possibilidades de aprendizagens e de mudanças, com certeza a sua prática pedagógica atenderá uma perspectiva transformadora.

6 A construção da identidade profissional docente dos professores cursistas: uma trajetória contada nos memoriais

Retomo aqui uma discussão apresentada no primeiro capítulo onde se discutiu a produção escrita do professor e a construção da identidade profissional. Esta discussão bem como aquela apresentadas são importantes para discutir como os registros escritos – memoriais, elaborados ao longo de um curso de formação, podem contribuir para a construção da identidade profissional docente de seus cursistas.

No Proformação foram muitos os momentos e situações vivenciados, certamente todos eles contribuíram para que o professores cursistas construíssem a sua identidade docente. Dentre eles tiveram os momentos presenciais do curso, neles os professores tinham a oportunidade de interagir com os demais grupos, trocar experiências, socializar suas aprendizagens e refletir sobre sua ação docente. Mas também havia os momentos individuais de estudos e de produção escrita, este último, resultava na elaboração dos memoriais, instrumento que os cursistas escreviam sobre a sua história, refletindo sobre os caminhos percorridos e tomando consciência de seu processo de crescimento profissional.

Para este estudo, fiz análise de memoriais de quatro professores cursistas, esse procedimento possibilitou-me verificar como no decorrer do processo de formação o professor foi construindo a sua história de vida profissional e pessoal no Proformação. Este

trabalho de análise foi desenvolvido com 52 memoriais, os conteúdos que os mesmos apresentavam eram muito similares, muitas situações vividas, enfrentadas por um professor, encontravam-se presentes em praticamente todos, o que mudava era a forma de ver, lidar ou solucionar tais situações. Posso dizer que em todos os memoriais os professores cursistas demonstraram sentimentos de alegria, gratidão e satisfação. No momento em que escreveram seus memoriais, atribuíram tudo isso porque faziam o Proformação.

Neste curso, o memorial foi um documento escrito produzido pelo professor cursista. Nele o professor refletia sobre o seu percurso no curso, seus avanços, dificuldades, experiências de prática pedagógica sobre algum aspecto, seja ele social, histórico, cultural, ambiental ou qualquer outro de interesse local (CUNHA, 2004).

Dessa forma, o memorial deve ser visto como um registro significativo que serviu para os professores registrarem o seu processo de formação e de crescimento pessoal e profissional.

Sabbag (2005), dá sua contribuição sobre o registro significativo:

entendo o registro significativo justamente como aquele que revela o que a Vida inscreve em cada um de nós e, com isso, possibilita uma revisão de nós mesmos em outros tempos, em outras situações, de modo a nos oferecer oportunidades para percebermos nossa constituição identitária em processos, no rol da trajetória de vida e de profissão (p.16).

Neste trabalho, a compreensão do registro escrito que busquei vem ao encontro do que Sabbag nos apresenta, porque não é possível, ou pelo menos aqui não foi, discutir como os registros escritos dos professores contribuíram para a sua identidade profissional docente, dissociando sua trajetória de vida pessoal e profissional. Antes de ser profissional, o professor é pessoa, faz parte da vida, do mundo, se interagem e estabelece relações consigo e com os outros, como esta mesma pesquisadora diz: “(...) tomar parte do mundo é muito mais que habitá-lo; é por ele ser “contribuído” e dele ser o “contribuinte”, o que nos leva ao reconhecimento de que somos identidades em constituição no âmbito das relações que estabelecemos com o mundo” (p.16). Nesta discussão é importante buscar Guimarães (2004) quando ele fala que “os saberes profissionais dos professores trazem consigo as *marcas do humano*. Como o objeto de trabalho do professor é o ser humano, o seu trabalho traz conseqüências para a prática profissional do professor” (p.52).

Portanto, foi levando em conta a intimidade da dimensão pessoal e profissional é que fiz a análise dos memoriais dos professores cursistas do Proformação de Rio Verde. Nessa perspectiva, a análise mostrou que, no início do curso, o discurso, a argumentação, os

comentários centravam-se mais na dimensão pessoal. Os relatos sobre os estudos, a escola, a prática pedagógica eram mais sucintos, com pouca argumentação e quase nenhuma reflexão. Alguns trechos de memoriais confirmam as necessidades pessoais dos professores, tanto que disseram: “(...) tive uma experiência muito grande. Procurei conciliar o trabalho, o estudo do curso e outros afazeres e minha própria vida particular. Não foi fácil, mas consegui amenizar algumas coisas” (PC – 33/Memorial). Outro professor falou das dificuldades familiares: “(...) esta semana estou um pouco triste, não deu para eu trabalhar na segunda, na terça e na quarta feira por motivo de doença. Meu filho pequeno teve febre durante cinco dias. Levei ao médico e ele não descobriu o que ele tinha, disse que era uma virose, agora já está melhor, posso ir para a escola” (PC – 5/Memorial).

Tais relatos demonstram que, no início do curso, os professores não estavam acostumados a refletir sobre as questões profissionais, portanto, era mais fácil discorrer sobre sua vida pessoal, isto parecia mais fácil, pode ser que também seja uma forma encontrada para justificar suas dificuldades com a escrita, com a reflexão mais crítica e, até mesmo, com sua prática pedagógica.

À medida que foram avançando nos estudos, com a orientação dos tutores e professores formadores – em todos os memoriais havia comentários desses profissionais, deu para perceber que a dimensão pessoal foi cedendo espaço para as questões profissionais. Agora, já relatam sobre seus estudos, demonstram reflexão sobre a sua prática pedagógica, conseguem relacionar o que estudavam com o que desempenhavam na escola, na sala de aula, aos poucos a dimensão profissional foi se tornando o foco principal das discussões apresentadas nos memoriais.

Outros fragmentos de memoriais dos professores, agora confirmam que as necessidades voltaram mais para as questões profissionais. Um professor fala de sua prática pedagógica e das mudanças já incorporadas no seu cotidiano de professor: “(...) a mudança que ocorreu depois do Proformação foi na sala de aula, tenho procurado interagir mais com meus alunos, sair dos livros didáticos e trabalhar com atividades mais significativas. Sobre os estudos das áreas temáticas, sem dúvidas, tem enriquecido muito minha prática pedagógica” (PC – 27/Memorial).

Noutro depoimento, demonstra críticas a um dos instrumentos de avaliação do curso, o Caderno de Avaliação da Aprendizagem – chamado de CVA. O professor faz críticas a respeito do caderno, dizendo: “quero expor minha insatisfação com o CVA, pois no Guia de Estudos a Matemática e Lógica, uma questão estava bem clara, mas já no CVA complicaram um conteúdo bem simples. Em seguida, o mesmo professor diz: “outro problema é o exercício

dois de Identidade Sociedade e Cultura, é impossível ver a foto mostrada e isso nos prejudica muito” (PC – 27/Memorial).

Nesses relatos, o professor já consegue se posicionar criticamente em relação a sua prática pedagógica e ao caderno de verificação da aprendizagem. Percebe-se que o mesmo apresenta reações proativas sobre a sala de aula e ao instrumento de avaliação do curso.

O memorial deve ser visto como a expressão de uma prática educacional historicizada, porque nele o professor vai contando a sua história, explicitando o crescimento pessoal e profissional, as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem, refletindo sobre a sua ação docente, expondo suas satisfações e frustrações, nesse movimento de fazer, refletir, refazer aos poucos vai construindo sua identidade profissional. No Proformação, este instrumento não foi visto diferente, nota-se que o mesmo foi fundamental para a construção da identidade docente desse grupo. Isto porque, como disse noutra momento, o memorial é uma narrativa escrita, uma espécie de diário. Nele, o professor, participante de um processo formativo, vai construindo a memória de seus estudos, registrando seus avanços, dificuldades, dúvidas, além de mudanças e reflexões sobre suas práticas pedagógicas, a sua elaboração, estimula a memória e ajuda a estabelecer relações entre teoria e prática.

Dessa forma, quando o professor sistematizava a escrita dos memoriais, era o momento de análise, de reflexão entre a teoria e a prática, o que o ajudava a ir construindo, de maneira gradativa, a sua identidade docente, tendo em vista a natureza histórica de seu registro.

O texto de apoio: “Como orientar e avaliar o memorial”, (BRASIL, s.d) diz

O memorial é:

- o registro da história do professor cursista especialmente sobre o que vai acontecendo durante o curso.
- a forma de expressão da construção da identidade profissional durante o processo ensino-aprendizagem.
- o local em que ele vai anotando suas emoções, descobertas, sucessos e insucessos que marcam sua trajetória pedagógica.
- o relato das adaptações e modificações que o cursista vai fazendo na maneira de trabalhar na sala de aula.
- o espaço em que o cursista vai registrando suas reflexões sobre os vários momentos do curso e acerca de sua própria ação (p.5).

O referido documento traz ainda a idéia é uma espécie de “diário”, e que nele o cursista vai escrevendo sobre o que está sentindo, refletindo, vivenciando. E é nesse “diário” que ele vai construindo a sua identidade profissional.

Os conteúdos dos memoriais analisados confirmam o que o documento traz, os professores iam escrevendo a sua trajetória no curso, deixando registrado a sua história de vida pessoal e profissional.

Alguns fragmentos de memoriais trazem opiniões e depoimentos de professores cursistas e caracterizam mudanças que foram ocorrendo ao longo do processo de formação.

Sobre minha vida profissional acredito que hoje em dia sou outra pessoa com muito mais segurança no que faço e muito mais confiança no que falo aos alunos. Quanto mais nós estudamos mais aprendemos aceitar o pensamento e o jeito de cada um (PC - 11/Memorial).

Aqui o professor fala de suas mudanças e transformações, caracterizando a dimensão profissional, ou seja, a importância da formação docente, tão necessária à sua identidade profissional, deixa claro que foi por meio dela que adquiriu segurança e confiança. Demonstrou abertura e aceitação com relação ao outro, fator importante para desenvolver a tolerância e compreender a alteridade. Isto vem ao encontro do que Abdalla (2006), discute sobre a identidade do professor. Ela diz que “começar a pensar em como é importante perceber e apreciar as mudanças pode ser um primeiro passo. Entretanto, acreditamos que também é necessário refletir sobre como é possível mudar-se por dentro. Conhecer as necessidades e as perspectivas que temos no enfrentamento da profissão” (p.45).

O que Abdalla aponta parece que aos poucos isso foi acontecendo com este grupo, pois noutro fragmentos os professores dizem

de acordo com o que estudei no guia de estudos da unidade IV, vi uma sugestão de trabalho que adaptei para a minha sala de aula e a coloquei em meu planejamento. (...) Hoje 30/05/00 selecionei algumas revistas e pedi para os alunos recortar figuras de pessoas trabalhando para montar um mural das profissões. Fizemos leitura das palavras e resolvemos atividades mimeografadas (PC – 5/Memorial).

Quando eu iniciei na escola, eu trabalhava com a cartilha da Pipoca, tudo era feito nela: leituras e atividades. Agora eu tenho uma nova visão, coloco os alunos em círculo, não abro mão de trabalhar com música, poemas, trava-língua, parlendas, e material concreto. (PC – 11/Memorial).

É interessante perceber no primeiro depoimento o professor falando de sua prática pedagógica, a preocupação em adaptar uma sugestão de trabalho para o nível de ensino que trabalhava. No segundo, também fala de sua prática, só que agora numa nova proposta, abandonando a tradicional e adotando uma prática numa perspectiva progressista. A preocupação com o planejamento, com os procedimentos metodológicos que promovem as

relações sociais na sala de aula, dando oportunidade aos alunos de participarem ativamente das atividades propostas, os depoimentos caracterizam bem a dimensão social e pedagógica do trabalho docente.

Os depoimentos trazem para este contexto o pensamento de Libâneo (2001), no qual aborda que “o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem” (p.81). Os processos apontados por este pesquisador aparecem com frequência nos memoriais dos cursistas, o que pode ser visto como indicativo de construção de uma mentalidade profissional.

Sobre os estudos realizados, os professores dizem que:

com o estudo do último guia encontrei algumas dificuldades, mas nada que uma leitura mais atenta não resolva. Em Linguagens e Códigos aprendi mais sobre os discursos (...). Em Vida e Natureza empolguei sobre a propriedade dos metais (...); com o Inglês estou um pouco apavorada, pois estou com muitas dificuldades com a pronúncia das palavras (PC – 5 /Memorial).

Com Organização do Trabalho Pedagógico eu estava muito ansiosa queria estudar sobre o FUNDEF, apesar de que quanto mais estudamos sobre as verbas da educação mais ficamos revoltados. Os conteúdos abordados em Fundamentos da Educação muito contribuíram para melhorar o trabalho em sala de aula (PC – 27/Memorial).

Nesses depoimentos, os professores falam dos momentos de estudos das áreas temáticas, que fazem parte da formação geral e pedagógica presentes nos guias de estudos. Falam, ainda, da aprendizagem, de seus medos e expectativas, da contribuição do estudo para a prática pedagógica. A dimensão profissional está implícita nos depoimentos.

Para Libâneo (2001):

a formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica que envolve os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto sócio-histórico; a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (p.27).

Dessa forma, no currículo do Proformação a formação pedagógica compreendia as áreas temáticas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. A primeira abarcava as disciplinas de Sociologia, História e Filosofia da Educação e Psicologia, enquanto a segunda abarcava as disciplinas de Estrutura, Currículos e Programas e Didática.

À medida que o curso foi avançando, os memoriais foram apresentando melhoras na forma e no conteúdo. O exercício da reflexão foi uma prática que todos os professores desenvolveram na dimensão pessoal e pedagógica, porém, foram poucas as reflexões voltadas para as questões sociais, institucionais e política que, direta ou indiretamente, certamente povoaram o curso, nesse sentido poucos conseguiram se desenvolver.

Um professor diz:

(...) discuti com meus alunos sobre o atraso do salário do motorista e decidimos juntos redigir uma carta, com a assinatura de todos os alunos e pais da escola, solicitando uma atitude sobre o atraso. Outro trabalho que encontramos solução juntos foi sobre a festa do dia das crianças, a escola não tem verba nenhuma no caixa, achei injusto passar o dia “em branco”. Discutimos e decidimos arrecadar dinheiro e mantimentos, para a nossa festa, com os vizinhos, parentes e amigos (...) procuro sempre discutir os problemas com os alunos, pois desde cedo vão aprendendo a solucionar os problemas (PC – 27/Memorial).

O professor apresenta um posicionamento político frente à questão vivenciada pelo grupo, no que se refere ao atraso de pagamento do motorista – é possível que seja o transporte escolar rural, bem como a falta de recursos para a comemoração do dia das crianças. Segundo Libâneo (2001), “a própria sala de aula é um ambiente social que forma junto com a escola como um todo, o ambiente global da atividade docente organizado para cumprir os objetivos da escola” (p.26). O fragmento de memorial deste professor mostra que ele soube utilizar bem a sala de aula como *ambiente social* para discutir as questões que afetavam o grupo e tomar decisões coletivas. A atitude do professor demonstra preocupação com as causas sociais, tem atitude, exerce liderança, isto significa engajamento político, pois, luta e defende aquilo que acredita, envolvendo alunos e comunidade escolar e local na busca de soluções para os problemas que o grupo enfrenta, desenvolvendo em si e nos outros o espírito de participação, cooperação e de cidadania.

Agora, caminhando para encerrar esta reflexão quero lembrar que aqui o objetivo foi verificar como os registros escritos – memoriais, elaborados ao longo do curso do Proformação, contribuíram para a construção da identidade profissional de professores cursistas.

Nesse sentido, a contribuição de Sousa (2003), é bastante pertinente pois diz que:

nessa dinâmica de construção do seu memorial, o professor (re)afirma sua identidade pessoal e profissional e percebe-se como sujeito da história das idéias pedagógicas, as quais estão em constante interação com os indivíduos, grupos e instituições que concorrem para a produção de sua prática pedagógica (p.21).

Pude constatar que os professores de Rio Verde, que cursaram o Proformação, exercitaram sistematicamente a dinâmica de construção de seu memorial uma vez que eram instados a elaborá-los quinzenalmente. A análise feita nos memoriais ajudou-me a perceber que os professores cursistas realmente foram sujeitos de suas histórias pedagógicas, assim como Sousa aponta. O que percebi é que esta capacidade de se tornarem sujeitos foi acontecendo ao longo de todo o curso, para uns de forma mais rápida, mais consciente, para outros nem tanto, mas de maneira geral pode-se afirmar que foi um processo que atingiu a todos.

A análise dos memoriais dos professores cursistas me ajudou a compreender ainda mais as percepções que estes professores tiveram do Proformação e como tudo isso contribuiu para a sua identidade profissional docente. Ela possibilitou estabelecer comparações entre os primeiros e os últimos memoriais dos professores e com isso posso dizer que realmente houve um amadurecimento de idéias sobre suas práticas pedagógicas, sobre os estudos realizados, que passaram a sentir-se parte da escola em que trabalhavam, integrantes do processo educacional que, aos poucos, o grupo foi sentindo-se participante da escola e vendo-se livre da condição de professor leigo, o que para eles era a coisa mais importante.

Dessa forma, torna-se possível pensar que o registro escrito – memorial, contribuiu para a construção da identidade profissional dos professores cursistas. Pude perceber que aos poucos foram transformando o “diário” num espaço para apresentar as mudanças significativas que ocorreram com eles durante todo processo formativo.

Não perdendo de vista que a identidade profissional é um processo de que vai construindo e (re)construindo ao longo de toda a vida e com a identidade profissional docente não é diferente. Para finalizar essa discussão, mais uma vez, acho que é importante recorrer à Sousa (2003), pois para ele: a “identidade do professor não é herdada, mas construída a partir de elementos do próprio sujeito e do coletivo no qual ele está inserido” (p.18-19). Nesse processo, alguns fatores são determinantes, dentre eles, a subjetividade de cada um, as possibilidades intersubjetivas que ocorrem ao longo de toda a vida pessoal e profissional, tudo isso articulado com a formação inicial e continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho percebo que o Proformação, no município de Rio Verde trouxe mudanças significativas para o grupo de professores leigos que o cursaram no período de 2000 a 2001. Para muitos, a tão esperada formação de professores só foi possível porque foi um curso desenvolvido via educação a distância, considerando que a maioria dos professores que o cursaram moravam na zona rural, esta condição dificultava e para muitos até impedia que frequentassem um curso presencial.

Os estudos que realizei ajudaram-me a perceber que, mesmo diante de tantas dificuldades, ao longo dos anos, a EAD trouxe e continua trazendo contribuições importantes para a educação brasileira. A sua expansão tem suscitado discussões sobre o que tem sido ministrado a distância, bem como, um novo olhar sobre o ensino presencial. Essas questões são importantes para inovar, repensar e refletir sobre a educação que hoje é oferecida na maioria das escolas do país seja ela presencial ou a distância.

O Proformação foi um curso de nível médio – modalidade Normal, que utilizou a educação a distância para desenvolver suas atividades, mas tinha momentos presenciais e tutoria para orientar e acompanhar a aprendizagem dos professores cursistas. A pesquisa realizada com os professores de Rio Verde que cursaram o Proformação no período de 2000 a 2001, apresentaram dados que demonstram muito otimismo em relação ao programa. E, que suas percepções foram muito influenciadas pelas mudanças ocorridas tanto na dimensão pessoal quanto profissional a partir do curso, portanto, elas são altamente positivas na visão dos professores cursistas.

Por meio dos dados coletados, pude perceber que houve avanços significativos com relação a formação desses professores, de modo geral ficaram motivados e com auto-estima elevada, melhoraram suas práticas pedagógicas, ingressaram na educação superior e outros em pós-graduação. Com a titulação, todos romperam o estigma de professor leigo, porém, alguns ainda não conseguiram romper as barreiras que os impedem de ter uma postura mais crítica, reflexiva e emancipadora sobre si e sobre a profissão, não conseguiram romper, como diz Abdalla (2006), o *sensu práctico de ser e estar na profissão*.

A reflexão que faço é que projetos da natureza do Proformação, que ofereceu uma formação aligeirada, fazem parte da política educacional brasileira financiada por políticas de organismos internacionais, de modo especial, o Banco Mundial, o qual exerce uma forte

influência nas decisões econômicas, políticas e educacionais da educação brasileira. Nesse sentido, a preocupação maior é atingir dados quantitativos, enquanto que os qualitativos tornam-se consequência de méritos ou esforços isolados.

O trabalho que realizei com os dados, informações e relatos feitos por meio dos questionários, do grupo focal e da análise dos memoriais, levaram-me a compreender as percepções que os professores cursistas de Rio Verde tiveram do Proformação. As percepções sentidas pelo grupo serviram para que estes professores construíssem a identidade profissional docente que hoje possuem. Com este trabalho, conheci o perfil dos professores estabelecendo uma relação entre **o antes** e **o depois** do Proformação, procedimento que me ajudou a compreender como este processo de construção de identidade profissional docente foi sendo desenvolvido.

Quando iniciaram o curso, o grupo era formado por pessoas que exerciam o magistério como professores leigos, para eles esta era uma situação precária que a falta de titulação lhes impunha. A maioria tinha interrompido seus estudos há mais de 10 anos, muitos não tinham concluído o ensino médio, outros nem sequer o ensino fundamental. Mesmo não tendo a formação mínima exigida para o exercício da docência, exerciam o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, em classes de alfabetização e pré-escolas.

Diante desse quadro eram muito poucas as chances de se projetarem como profissionais, pois mesmo fazendo parte do sistema de ensino, sentiam-se numa condição de exclusão, à margem do mesmo sistema. Com isso, tinham consciência de que eram poucas também suas perspectiva de uma ascensão pessoal. Mesmo assim, muitos foram fazer o curso de formação de professores por causa das exigências que lhes foram impostas.

A grande maioria desses professores encontrava-se na faixa etária entre 20 a 40 anos, possuía vínculo empregatício efetivo com o sistema municipal de ensino, atuava em escolas localizadas na zona rural e em salas multisseriadas. O grupo era formado por professores que se sentiam pouco valorizados pelos diretores escolares, pelos colegas professores e pais de alunos. Estavam insatisfeitos com a situação que se encontravam, condição que os deixavam com a auto-estima baixa. As suas relações sociais na escola eram comprometidas porque muitos sentiam vítimas de preconceitos, não sentiam no mesmo nível de igualdade com os demais sujeitos da escola, sentiam que lhes era negado espaço para demonstrar o que eram capazes de realizar.

Mesmo assim, sentiam-se dispostos a possíveis mudanças e inovações, porém não acreditavam que isso iria ajudá-los na sua maneira de ser e de agir tanto pessoal quanto profissional, nesse sentido sentiam descrença.

A falta de conhecimento e de formação pedagógica acarretava muitas dificuldades no momento de planejar e de realizar suas atividades docentes, faltavam-lhes segurança e tranquilidade nesses momentos. A organização do trabalho pedagógico ficava comprometida, incompleta, porque não conheciam as teorias da educação para fundamentar seus trabalhos, sem contar que ficavam perturbados quando precisavam fazer explicações sobre suas atividades, inseguros para lidar com a indisciplina e com os conflitos que surgiam na sala de aula.

Outro aspecto importante pontuado pelos professores é que a gestão da escola praticamente não os convidavam a participar das tomadas de decisões da escola, tampouco dos momentos coletivos, muitas vezes sentiam-se “deixados de lado” quando o assunto abordado exigia posicionamento e tomada de decisão do grupo.

Atualmente, o perfil do grupo está bem diferente do apresentado anteriormente. A pesquisa demonstrou que o Proformação possibilitou situações favoráveis para a construção de um novo perfil desse grupo. Este novo perfil possibilitou a construção de sua identidade profissional docente, o que se pode perceber é que esta nova identidade refletiu na dimensão pessoal desses professores.

Nesse sentido, duas razões foram fundamentais para que isso acontecesse: deixar para trás o estigma de professor leigo e ingressar na educação superior. Quanto à primeira, os professores foram unânimes em suas respostas, dizendo que agora são professores de verdade, com relação a segunda 82% responderam que estão graduados e alguns pós-graduados.

O trabalho realizado com este grupo trouxe a constatação de que o Proformação foi para este grupo não apenas um recomeçar, mas um começar de novo. O mesmo trouxe mudanças que deram a este grupo esperanças de dias melhores, resgate de auto-estima, valorização pessoal e profissional, qualidade de ensino. Tudo isso parecia demais para eles, no seu cotidiano não estavam acostumados a vivenciar estas experiências. Mas, de acordo com os dados apresentados, o grupo, mesmo enfrentando muitas dificuldades, as quais comumente são impostas num processo desta natureza, conseguiu atingir seus propósitos, mesmo aqueles que não deram continuidade, os 18% que ainda não graduaram, mesmo assim, o curso representou muito para eles.

Vem a minha lembrança a canção de Ivan Lins e Vitor Martins que diz:

Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido
Ter me rebelado, ter me debatido
Ter me machucado, ter sobrevivido³²

³² Música “Começar de Novo” de Ivan Lins & Victor Martins.

A letra desta música serve para dar um pouco de poesia em tudo que até aqui foi apresentado e comentado sobre este grupo. A trajetória destes professores pode ser vista num “começar de novo”, “que valeu a pena cada dia”, pode ser que muitos tenham até “se rebelado e machucado”, porém sobreviveram e, sem dúvida, são vitoriosos, não pelo curso, mas por eles próprios, mesmo que de repente não tenham plena consciência disso.

Demonstrei ao longo deste trabalho que os depoimentos foram impregnados de muita satisfação e alegria. Segundo eles, o curso trouxe mudança de vida profissional o que, automaticamente trouxe mudanças positivas para a vida pessoal, isso ajudou a elevar a auto-estima, ficar de bem com a vida e com a profissão. Para eles, o Proformação tornou-se a principal recompensa, o principal motivo de mudança em suas vidas. Parece que não reconhecem que fizeram esforços, tiveram lutas, conquistas, persistências, direitos, méritos. E mais que, acima de tudo, quiseram isto para a vida profissional deles. E mais, que não têm consciência que a mudança só veio a partir de quando não aceitaram mais a condição em que se encontravam antes do curso, que deram um basta na condição de leigo, seja porque a SME exigiu, ou seja qualquer outro motivo que os levaram a fazer o curso, mas na verdade eles quiseram fazer, quiseram investir neles. Parece ainda, que não perceberem que, caso não aceitassem essa nova condição, de nada adiantaria o Proformação ou qualquer outro curso que fosse a eles oferecido.

Não posso de fato afirmar que hoje esses professores estão plenamente satisfeitos e realizados na situação que se encontram, que suas aulas são maravilhosas, que suas práticas pedagógicas ganharam qualidade de ensino, que são compromissados, responsáveis ou não. Isto porque, além de precisar de uma outra pesquisa, são muitos os fatores que interferem para que isto aconteça.

Além do mais, é uma questão muito subjetiva, que depende da consciência pessoal e profissional que cada um construiu no decorrer de todo o seu processo de formação. No entanto, este estudo mostrou que o Proformação representou muito para este grupo de Rio Verde- GO, que o cursou no período de 2000 a 2001, muitas mudanças e transformações ocorreram na vida desses professores.

Hoje, a subjetividade de cada um já não é a mesma, nela estão presentes as marcas deixadas pelos conhecimentos técnico-científicos e didático-pedagógicos, pelas relações sociais vivenciadas, pela diversidade cultural experienciada e respeitada, pelo resgate da auto-estima quando romperam com o estigma de professor leigo, entre tantos outros. Mas acima de tudo porque quiseram esta mudança para sua vida profissional e pessoal e que, por direito, o estado tinha esta dívida com estes professores não titulados, que se encontravam em exercício.

Ao finalizar esta pesquisa minha constatação é que o Proformação, mesmo sendo um programa que ofereceu formação aligeirada, que atendeu aos propósitos de organismos internacionais, que negou aos professores cursistas, as facilidades das novas tecnologias da informação e da comunicação, mesmo assim posso dizer que os professores de Rio Verde - GO, que o cursaram no período de 2000 a 2001, tiveram as melhores percepções possíveis do curso. Esse grupo de professores de Rio Verde que cursou o Proformação teve percepções muito boas do curso. Percepções que foram muito influenciadas pela situação em que se encontravam antes de fazerem o curso, para eles a oportunidade que tiveram foi aproveitada, acham que a utilizaram bem e que a partir daí são outras pessoas e outros profissionais.

Para eles, o Proformação influenciou positivamente nas suas relações sociais, ainda hoje a avaliação que fazem do curso é muito positiva. E que tudo isso contribuiu para que suas práticas pedagógicas melhorassem, esta é uma questão apontada principalmente no grupo focal e, em praticamente, todos os memoriais analisados.

Este estudo me apresentou um grupo alegre, motivado, esforçado, responsável com o trabalho que realiza e acima de tudo extremamente agradecido por ter feito o Proformação. Por outro lado, apresentou também um grupo que, mesmo tendo dado continuidade em seus estudos, ainda de maneira geral, demonstrou pouca capacidade crítico-reflexiva sobre a sua formação docente e sobre o processo educacional que está inserido, diante desse quadro pude notar uma euforia ingênua dos professores com relação a formação recebida.

Mesmo assim, percebo que depois deste curso, em cada uma dessas pessoas que compõem este grupo, um professor começa a despontar, que após a superação do estigma de professor leigo, passaram a enxergar novas possibilidades para sua vida pessoal e profissional, iniciando uma nova mentalidade sobre o ser professor e o fazer de professor, passam a construir a sua identidade profissional docente. Isto porque a identidade profissional docente é um processo contínuo de construção, que sofre as influências das relações sociais que o professor estabelece com seus parceiros e com o grupo que participa, é um processo mutável que se constrói historicamente.

Nesse sentido, é interessante pensar que a construção da identidade profissional do professor é decorrente das interações que ele mantém com seus colegas professores e com os demais sujeitos da instituição escolar. E que, nessa vivência de relações, é que ele compartilha, interage com as atividades individuais e coletivas do grupo, com isso o seu fazer, suas experiências vão ganhando significados, ganhando novos elementos os quais vão compondo e caracterizando o seu perfil profissional e, conseqüentemente, a sua identidade profissional docente.

Portanto, a identidade profissional desses professores, assim como a de qualquer outro professor, não está pronta e acabada, enquanto estiverem ativos nesse processo ela estará sendo construída. O significado que darão a ela vai depender de cada um, enquanto ator de sua prática pedagógica, de seus valores, de sua cultura, bem como a sua história de vida pessoal e profissional que cada traz consigo. Nessa dinâmica, o professor constrói-se profissionalmente à medida que é capaz de avaliar e refletir criticamente sobre sua prática docente, sobre sua participação coletiva e sobre as ações institucionais das quais participa direta ou indiretamente.

A realização deste trabalho ajudou-me a entender que o Proformação trouxe pouco para esses professores, porém, se considerar que, durante anos estavam tão acostumados com muito pouco, o que foi oferecido representou muito para eles. Foi possível perceber que o Proformação influenciou suas relações profissionais, através de seus discursos notei que houve mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Com relação à construção da identidade profissional docente percebi que a mesma começou a ser construída no início do processo formativo, no momento em que eram feitas as reflexões para a elaboração dos memoriais, continuando agora como professores titulados.

Espero que este estudo possa suscitar reflexões sobre da formação de professores, seja ela presencial ou a distância, sobre o processo educacional brasileiro e as políticas públicas educacionais. Uma reflexão no sentido de ter nesse país uma educação de qualidade, capaz de superar os modelos atuais que, muitas vezes, atendem mais interesses políticos e econômicos do que educacionais e sociais. Uma educação que não basta universalizar, mas é preciso romper as barreiras da exclusão, do preconceito, da falácia política e oferecer condições de sucesso e permanência para o aluno, sem perder de vista a qualidade para todos. Para tanto, faz-se necessário que a formação inicial do professor seja levada a sério e que o professor tenha condições de investir em sua formação continuada e que, acima de tudo tenha condições de trabalho.

Mudanças significativas nesse sentido são possíveis, enquanto não acontecem é preciso questionar, analisar e refletir sobre as que no momento são apresentadas, para que se possa ter uma educação justa, inclusiva, que vise a equidade das pessoas e que a qualidade seja o seu primeiro princípio.

Já quase finalizando este trabalho, faço aqui um recorte para dizer que, quando trabalhava com os dados da pesquisa para este estudo, por várias vezes, não pude deixar de fazer uma relação analógica entre as questões levantadas e um conto clássico da literatura infantil chamado “O Patinho Feio” de Hans Christian Andersen.

Pode até ser um pouco de exagero de minha parte fazer esta analogia, mas não pude ficar sem fazê-la, algumas semelhanças eram como se saltassem, a todo momento, em meus pensamentos.

A comparação é que, durante anos, esses professores se sentiram como o patinho feio, rejeitado, excluído, ignorado, envergonhado, sem identidade profissional. Essa condição de “patinho feio”, deixava-os numa situação de desconforto, porém eram passivos, conformados, iam seguindo os passos de outros, sem saber quem e por que os seguiam, era como se vivessem um imprinting³³ cultural. Segundo Morin (2003), “o imprinting cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional” (p.28). E, de repente, fazem um curso de formação inicial, deixam para trás o estigma de professores leigos e tornam-se professores de fato, a titulação lhes atribui esta condição. E, esta condição provoca muitas transformações, dentre elas, a construção da identidade profissional e de repente se vêem como cisnes ou pelo menos, assim se sentem.

Outra questão que quero abordar é que as análises dos materiais – questionários, depoimentos no grupo focal e memoriais – levaram-me, ainda, a ter sentimentos meio difusos, ou seja, de um lado veio o sentimento de satisfação de ver como estes professores cursistas, ao longo dos anos, trabalharam quase miseravelmente ou, pelo menos, precariamente em todos os sentidos, e em condições bastante adversas, possivelmente, dando o melhor de si para exercerem as suas funções; conseguiram superar parte das adversidades e mazelas a que foram submetidos e, por meio de um curso de formação de professores, deram a volta por cima, superando muitas dificuldades. Hoje, encontram-se satisfeitos, alegres, com auto-estima elevada, cheios de esperança, aptos para o exercício da docência, foi o que apresentam em seus depoimentos. Então, vejo isso com satisfação, e por eles me alegro.

Contrapondo, veio um sentimento de insatisfação, na verdade, não sei bem definir se é insatisfação ou frustração. Fiquei refletindo sobre tudo que analisei e concluí que foi muito pouco o que foi oferecido, o que eles receberam – o curso – era apenas uma reparação por toda uma injustiça social, a qual os produziu ao longo dos anos, que esses professores, naquela condição de leigos, eram reflexo de uma educação capenga, contraditória, dual, elitista, clientelista e minha angústia e/ou frustração é que os mesmos não construíram um pensamento crítico-reflexivo, tampouco conseguiram fazer uma leitura mais reflexiva sobre estas questões e de toda a situação que estavam vivenciando.

³³ Termo proposto por Konrad Lorenz para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido.

Todos os professores cursistas foram unânimes nas respostas, todas elas muito positivas, exceto uma ou outra, situação desfavorável foi apontada ou mencionada. É como se tivessem recebido favores de autoridades governamentais, gratidão por terem sido convidados. Mas, e seus direitos? E o cumprimento das políticas educacionais? E a influência dos organismos internacionais em todo este processo? E o Índice de Desenvolvimento Humano que precisa ser elevado? E os interesses políticos por parte dos gestores tanto da esfera federal, estadual e municipal? Parece que tudo isso não foi percebido.

O que parece é que diante do que o curso representou para estas pessoas, qualquer outra reflexão que possa ser feita vai macular seus sentimentos de conquista, de vitória, sobre aquilo que lhes deu uma enorme alegria, então é melhor ignorá-la. Percebo que é como um sentimento de bem³⁴ que está acima de qualquer julgamento do mal³⁵. Nesse sentido, recorro a Russ (1994), ela traz o pensamento de Spinoza sobre o bem e o mal: “por bem entendo aqui todo gênero de Alegria e de tudo que, ainda, a isto conduz e, principalmente, o que preenche a espera seja ela qual for.” Enquanto que: “por mal entendo todo gênero da Tristeza e principalmente o que frustra a espera.”

Com este pensamento, procuro entender que o posicionamento acrítico do grupo foi uma forma de não romper com a alegria que ainda sentem, que a tristeza ficou para trás, na espera de um dia ser diferente.

³⁴ Como sentido geral: que é vantajoso ou útil a um fim dado

³⁵ Como sentido geral: que é tudo aquilo que é objeto de juízo de desaprovação, ou que dificulta a própria perfeição do homem.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALENCAR, Edgard. **Introdução à metodologia de pesquisa social**. UFLA, 1999.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE**. Revista Profissão Docente (*online*), Uberaba-MG, v. 1, n. 1, fev/2001.

ALONSO, Kátia M. **Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino**. In: PRETI, Oreste (Organizador) **Educação a Distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ALONSO, Kátia Morosov. **Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade**. Disponível em: <www.nead.ufmt.br/documentos/Ident.doc>. Capturado em setembro de 2007.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo**. In: ALVES Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2001.

AMARAL, Tereza Barros. **O PROFORMAÇÃO: uma leitura freireana da formação de professores como prática da liberdade**. Painel Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Capturado em 20/10/06.

ANDERY, Maria Amélia; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza M. de A . **O pensamento exige método, o conhecimento depende dele**. IN.: ANDERY, Maria Amélia et al. **Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 15.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

ANDERY, Maria Amélia; SÉRIO, Tereza M. de Azevedo. **A experiência e o hábito como determinantes da noção de casualidade: David Hume**. IN.: ANDERY, Maria Amélia et al. **Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 15.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores**. Anais do XII ENDIPE, Curitiba, 2004.

ARANHA. Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da Pedagogia**. 3. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

AUGUSTO, Ubirajara José. **Políticas públicas para a educação a distância: o caso do Proformação no município de Formosa-GO**. Dissertação de Mestrado, Orientadora Raquel de Almeida Moraes. Universidade de Brasília, 2005.

BACHA FILHO, Teófilo. **Educação a distância, sistemas de ensino e territorialidade**. In:FRAGALE FILHO, Robert (org). **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro – RJ: DP&A Editora, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância – Seed/ Departamento de Política de Educação a Distância – DEPEAD/ **Relatório de Atividades**, Brasília, dez/2000.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância. **Guia Geral/Proformação**.4.ed. Brasília, 2004

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. **Como orientar e avaliar o memorial/** Texto de apoio n.3, 4.ed. Brasília, s/d.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância/Proinformação – **Boletim trimestral do programa de formação de professores em exercício** – Proformação/Seed/MEC, Ano 2, nº 5, 2002.

_____. **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. - MEC/Instituto Monitor/ ABED – Brasília, 2007

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informativo, Ano 4, Nº 125, janeiro/2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo125.htm>>. Acesso em fevereiro de 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394/96 de 20/12/96. São Paulo, Editora do Brasil, s.d.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância – SEED. **Educação a Distância**: debate na Câmara. Brasília, 30 de agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acessado em 2 de setembro 2007.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores**: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998. In. Revista Brasileira de Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: set/out/nov/dez, 2001, nº 18.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. **Formação de professores a distância**: a educação a distância e a formação de professores – (Texto 1: Salto para o Futuro). Disponível em: <www.tvbrasil.com.br/salto/boletins.2002 em novembro de 2006>. Capturado em maio 2006.

CENTRO DE ENSINO TÉCNICO DE BRASÍLIA. Disponível em: <<http://www.ceteb.com.br/ceteb/index.htm>>. Acesso em outubro de 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Entrevista com a Presidente da ANFOPE. 2007, Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu17.asp>>. Acesso em agosto de 2008.

COSTA, José Wilson; PAIM, Iris. Informação e conhecimento no processo educativo. In. COSTA, José Wilson; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monterio (orgs). **Novas linguagens e novas tecnologias**: educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUNHA, Maria A. Antunes. **Guia Geral do Proformação**. 4.ed. Brasília: MEC. Fundescola, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Cláudia. **Pesquisa Qualitativa** – características gerais e referenciais. Disponível em: <<http://www.geocities.com>>. Capturado em 15/11/06.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Danilo, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

DUPRET, Leila. **Identidade e auto-estima**: o entrelaçamento possível à educação da pós-modernidade. Disponível em: <www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/debate1.pdf>. Acesso dezembro de 2007.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Enanfope, XII, 2004, Brasília – DF. Disponível em: <www.life.fae.unicamp.br/anfope>. Acessado em abril de 2007.

FÁVERO, MARIA DE L. Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In. ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.24.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

FREITAS, HELENA Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In. Educação e Sociedade, nº 68 (número especial), Campinas-SP: CEDES, dezembro de 1999.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Anápolis – GO: Associação Educativa Evangélica/ Centro Universitário UniEVANGÉLICA, 2006.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Proformação**: unindo a teoria e a prática num sistema de educação a distância. Fundação Carlos Chagas – PUC/SP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Capturado em outubro de 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumos a uma pedagogia da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIÁS, AGÊNCIA GOIANA DE COMUNICAÇÃO: **Governo de Goiás – Estado, MEC e municípios se unem para habilitar professor leigo**. 28/5/2002. Disponível em: <<http://www.psdb.org.br/noticias/ViewRealizacoes>>. Capturado em outubro de 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 023** de 7 de fevereiro de 2000.

_____. Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício – **PROFORMAÇÃO em Goiás** – Proposta Pedagógica. 1999.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Goiás /**Acordo de Participação de nº 04/2000**.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br/educacao/ensino/distancia/nured.asp>. 2007

GUARNIERI, Maria Regina. **O início na carreira docente**: pistas para o estudo do trabalho do professor. GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. – 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Claudia Ramos de Souza. **A Educação a distância**: história, concepções e perspectivas. Revista HISTEDBR *On-line*, Campinas, agosto/2006. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Capturado em janeiro de 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, PRIORE, Mary Del. Memória, patrimônio e identidade Disponível em:<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/mpi/meio.htm>> Capturado em outubro de 2007.

HYPÓLITTO, D. **Formação continuada:** análise de termos. In. Integração-pesquisa-extensão, Ano VI, nº 21, maio/2000. Disponível em: <www.br.geocities.com/edineia.hipolytto/arquivos/artigos/101>. Capturado em maio de 2008.

KENSKY, Vani Moreira. **O desafio da educação a distância no Brasil.** Revista Educação em Foco, V. 7, Nº 1, Março/agosto – 2002. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf/educacaoemfoco/integraartigo.asp?=12,1>>. Capturado em julho de 2007.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Didática.** 20.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2000.

LIMA, Kátia. **Educação a Distância ou à distância da educação?** In. Universidade e Sociedade/ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior- Ano XVI, nº 39, Brasília, DF, fevereiro de 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores:** da Escola Normal à Escola de Educação. Organização: Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MENEZES. Mindé Baduy de (Org.). **Manual de Operacionalização / Proformação – Programa de Professores em Exercício.** Coleção Magistério/2000.

MINDAL, Clara B. O memorial como instrumento pedagógico na formação de professores. In: Psicologia da Educação: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. – N. 16 – 1º Semestre de 2003.

MORAES, Raquel de Almeida. **Banco Mundial, formação de professores e informática na educação.** In.: Linhas Críticas, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília, v.7, n.12, jan/jun., 2001.

_____. **Proformação:** uma análise da influência do Banco Mundial na formação dos professores leigos. In.: Linhas Críticas, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília, v.9, n.17, jul/dez., 2003.

_____. TOGNOLLI, Cláudio Júlio; AUGUSTO, Ubirajara. **Tecnologia, ética e formação de professores:** o caso do Proformação, 2004. Disponível em: <http://br.geocities.com/aulavirtualedemocracia/moraes_tognolli_augusto.pesquisa2004_09.htm>. Acessado em janeiro de 2008.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** Centro de Referência Educacional. Atualizado em 2002. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/educdist.htm>>. Capturado em dezembro de 2006.

_____. **A educação que desejamos:** nossos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro – RJ: DP&A, 2001.

_____. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOROZ, Melania. GIANFALDONI, Mônica H. T. Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância:** a tecnologia da esperança. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Antonio. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Elza Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In. FERRETTI, Celso João et al.; orgs. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. In. Educação e Sociedade, nº 68 (número especial), Campinas-SP: CEDES, dezembro de 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. Tradução Leila Ferreira de Souza Mendes, São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIMENTA Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. GHEDIN Evandro (orgs) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. **Política de formação dos profissionais da Educação: valorização e profissionalização**. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/Texto_ANFOPE_Estadual_Paraiba.html>. Acessado em janeiro de 2008.

PRETI, Oreste (Org), Kátia Morosov Alonso [...] et al. **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p.26-39, jan/dez. 2001. Disponível em: <[http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos em fevereiro de 2007](http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos%20em%20fevereiro%20de%202007)>. Acesso em julho de 2007.

PROFORMAÇÃO/GO. **Jornal do Proformação**. Ano 2, nº 4. Goiânia, maio/agosto-2003.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **O ensino de ciências naturais em classes multisseriadas** - entre o discurso e a prática docente. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT13/ensino_classes.pdf> Acesso em dezembro de 2007.

RIBEIRO, Deiva M.D.B; MACIEL, LIZETE Shizue Bomura. **A epistemologia da prática reflexiva na formação inicial de professor de educação física**: um estudo sobre a dança. Site disponível: <<http://www.ppe.uem.br/publicacao>>. Acesso em agosto de 2007.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas as um jovem poeta**. Tradução: Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Os professores leigos e o PROFORMAÇÃO: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**: - Tese de Doutorado/ Orientadora Cleide Nébias – UNESP – Marília – SP, 2001. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br>> em 17/10/06.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SABBAG, Sandra Papesky. **O potencial do registro escrito significativo na constituição da identidade docente**. Pereira Barreto – SP: Academia Editorial, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tadução: Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração, legislação. São Paulo: Pioneira, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Revista Educação, Rio Grande do Sul, v. 30, nº. 2, 2005.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Angela. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: o curso de pedagogia em questão. In. Educação e Sociedade, nº 68 (número especial), Campinas-SP: CEDES, dezembro de 1999.

SILVA, Camilla (org); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina. Ação Educativa, 2005. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1596.pdf>>. Acessado em fevereiro de 2008.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In.: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2.ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

SOUSA, José Vieira. **Narrativas de professores e identidade docente**: o memorial como procedimento metodológico. In: Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. – N. 16 – 1º Semestre de 2003.

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

_____. LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria como profissão e interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Míriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: In.: TOMMASI, Livia De; WARDE, Míriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs) **Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Formação de professores reflexivos e TV Escola**: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância. Tese de Doutorado/Orientadora Rinalva Cassiano Silva - UNIMEP- Piracicaba, SP, 1999.

_____. Linguagens Midiáticas em Sala de Aula. In: ROSA, Dalva E. G. & SOUSA, Vanilton C. **Didática e prática de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 272.

_____. **Processos Comunicacionais em EAD**: políticas, modelos e teorias. Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa, Volume 3, nº 2, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995 (Cadernos Pedagógicos do Libertad – 2).

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. 1. ed. Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, São Paulo: Expresso Popular, Brasil, 2007.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **A formação de docentes no Brasil**: histórias, desafios atuais e futuros. In. RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Silvio (org). A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento, Bauru, SP: Edusc, 2004.

VIANNEY, João, TORRES, Patricia, SILVA, Elizabeth. **Universidade no Brasil** – os números e o ensino superior a distância no país em 2002. Disponível em: <http://www.portaldeensino.com.br/ead_historico.pdf>. Em julho de 2007.

VIEIRA, Sofia Lerch. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano Editora, 2002.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO 1

A identificação dos professores cursistas do Proformação

TABELA 1 – Distribuição dos professores de acordo com o tempo de a interrupção dos estudos

Tempo/anos	Quantidade/professores	%
1 – 5	9	27
6 – 10	7	21
11 – 15	11	34
16 – 20	3	9
Mais de 21	3	9

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas

TABELA 2 – Distribuição dos professores cursistas pelo grau de escolaridade

Grau de Escolaridade	Quantidade	%
Ensino Médio Completo	9	27
Ensino Médio Incompleto	10	31
Ensino Fundamental Completo	7	21
Ensino Fundamental Incompleto	7 ³⁶	21
Total	33	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas

TABELA 3 – Grau de Escolaridade após o Proformação

Grau de Escolaridade	Curso de graduação	Quantidade	%
Educação Superior	Pedagogia	23	70
	Normal Superior	3	9
	Biologia	1	3
Ensino Médio/Proformação	-	6	18
Total	-	33	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

³⁶ Mesmo não tendo o ensino fundamental completo fizeram o curso.

TABELA 4 – Distribuição dos professores cursistas por vínculo empregatício

Vínculo	Quantidade	%
Efetivo	17	52
Contrato Temporário	16	48
Total	33	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

TABELA 5 – Localização dos professores cursistas por zona de atuação

Local/zona	Quantidade	%
Zona Urbana	13	39
Zona Rural	20	61
Total	33	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

TABELA 6 – Distribuição dos professores cursistas de acordo com a organização da escola

Sala de aula	Quantidade	%
Seriada	10	30
Ciclos	5	15
Multisseriada	18	55
Total	33	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

TABELA 7 – Professores cursistas pela faixa etária

Faixa etária	Quantidade	%
20 – 30 anos	13	39
31 – 40 anos	14	43
41 - 50 anos	5	15
Mais de 51 anos	1	3
Total	33	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

TABELA 8 – Professores cursistas pelo tempo de atuação no magistério

Tempo/anos	Quantidade	%
1 – 5	10	30
6 – 10	13	40
11 – 15	5	15
16 – 20	3	9
Mais de 21	2	6
Total	33	100

Fonte: Dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores cursistas.

ANEXO 2

Questionário

Rio Verde, setembro de 2007.

Olá professor/a

Sou Marineuza Caldeira de Sousa Prado, professora da Universidade de Rio Verde - FESURV e estou realizando uma investigação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG em parceria com a FESURV. O título do meu estudo é: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2000-2001): uma reflexão sobre a formação inicial do professor leigo de Rio Verde – Goiás, por meio do PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

Para realizar esta investigação, preciso de sua colaboração, respondendo este questionário. Todas as respostas servirão para análise dos dados da pesquisa. Para isso me comprometo que sua identidade não será explicitada no trabalho. Você pode escolher um pseudônimo.

Conto com seu apoio e agradeço a sua atenção. Caso necessite de entrar em contato comigo meus telefones são: **3613 0643** e celular **8412 7796**, e e-mail: **caldeiraprado@uol.com.br**.

Responder a este questionário significa a autorização para este estudo.

Marineuza Caldeira de Sousa Prado.

Mestranda.

QUESTIONÁRIO

A identificação do Professor Cursista do PROFORMAÇÃO de Rio Verde-Go:

Nome: (Opcional) _____

Pseudônimo (se desejar) _____

IDENTIFICAÇÃO

1. Quando você participou do PROFORMAÇÃO:

1.1. Complete a lacuna:

a) Você tinha interrompido seus estudos há _____ anos.

b) Você já atuava na educação há _____ anos.

1.2. Marque um (X) na alternativa que corresponde a que mais aproxima da correta para você.

a) Você estava na faixa etária de:

() 20 – 30 anos () 31 – 40 anos () 41 – 50 anos () mais de 51 anos.

b) Seu grau de escolaridade era:

() Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo
() Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo

c) Seu vínculo empregatício com o município era:

() efetivo () contrato temporário.

d) Você lecionava na:

() zona urbana () zona rural

e) Sua sala de aula era:

() seriada () multisseriada () ciclos

2 – Quanto ao seu ingresso no PROFORMAÇÃO:

() foi de livre e espontânea vontade
() foi devido às exigências do sistema de ensino e das exigências da LDB.
() foi convite do sistema de ensino.

1ª Parte – Questões Abertas

1) Depois que cursou o PROFORMAÇÃO você deu continuidade aos seus estudos? Sim () Não ()

a) Se sua resposta for positiva: qual curso fez?

b) Se a resposta for negativa : por quê?

2) Com a conclusão do PROFORMAÇÃO você mudou de função na escola? Sim () Não ()

Qual: _____

Você mudou de nível no Plano de Carreira? Sim () Não ()

Por quê: _____

3) Quais os significados que o PROFORMAÇÃO teve para a sua vida:

a) pessoal _____

b) profissional _____

c) e para a compreensão das questões didático-pedagógicas:

4) Qual é a avaliação geral que você faz do curso PROFORMAÇÃO?

5) Este espaço é para você fazer quaisquer considerações que julgar interessante. O que mais você acha importante dizer para este estudo sobre o PROFORMAÇÃO?

2º Parte

1 – ANTES DE FAZER O PROFORMAÇÃO:

1.1) Com relação a valorização profissional você sentia:	Sim	Não	Às vezes
a) valorizado/a pelo/a diretor/a, colegas professores e pais de alunos.			
b) confortável com a situação profissional em que se encontrava.			
c) satisfeito/a, o salário que recebia era justo e compatível com a sua função.			
d) parte integrante do quadro de professores da escola.			
1.2) Com relação a sua auto-estima:	Sim	Não	Às vezes
a) estava sempre elevada, pois você sentia-se feliz e realizado/a.			
b) estava sempre descontente, desmotivado/a para realizar o seu trabalho.			
c) estava sempre inseguro/a, com medo de ser demitido/a de sua função			
d) você sentia motivado/a e disposto/a com o grupo e com os trabalhos desenvolvidos.			
1.3) Com relação aos sujeitos com os quais se relacionava no trabalho você sentia:	Sim	Não	Às vezes
a) vítima de preconceitos e de discriminação.			
b) no mesmo nível de igualdade, com relação aos trabalhos realizados			
c) que tinha espaço para demonstrar o que era capaz de fazer.			
d) era respeitado/a, e tinha facilidade para entender e relacionar com a equipe gestora de sua escola, com os seus colegas professores, alunos e comunidade.			
e) estava sempre receptivo/a, aberto/a a novos relacionamentos de amizade.			
f) facilidade para entender as mudanças que ocorriam nas relações sociais que mantinha.			
g) disposição para propor mudanças e inovações que beneficiasse o seu grupo de trabalho			
h) que a cada ano ocorriam mudanças para melhor em você, e em a sua forma de ser e agir.			
i) que as relações interpessoais eram boas, mas podiam ser melhoradas caso			

tivesse um grau de formação mais elevado.			
j) que era cobrado/a, pelo grupo, por não ter a devida habilitação para o exercício do magistério.			
1.4) Com relação ao trabalho que realizava você sentia:	Sim	Não	Às vezes
a) dificuldades e muito esforço para planejar e realizar as atividades docentes.			
b) segurança e tranquilidade para planejar e realizar as atividades docentes.			
1.5) Com relação a organização do trabalho pedagógico você sentia:	Sim	Não	Às vezes
a) necessidade de conhecer as teorias da educação para fundamentar a sua ação docente, pois seu trabalho ficava incompleto ou deixava a desejar porque você não conhecia os saberes necessários para o exercício da docência.			
b) perturbado/a quando era necessário fazer explicações sobre alguma prática docente ou trabalho realizado.			
c) seguro/a para lidar com a indisciplina e os conflitos que surgiam na sua sala de aula.			
1.6) Com relação a participação na organização e gestão da escola você:	Sim	Não	Às vezes
a) era participante ativo nas tomadas de decisões da escola e isso deixava você feliz.			
b) participava efetivamente dos momentos coletivos da escola (elaboração do PPP, PDE, Planejamentos, Conselho de Classe etc)			
c) era “deixado de lado” quando tratava de assuntos que exigiam posicionamentos e tomadas de decisões do grupo.			

2- DEPOIS DE FAZER O PROFORMAÇÃO.

2.1) Com relação a valorização profissional você se sente:	Sim	Não	Às vezes
a) valorizado/a pelo/a diretor/a, colegas professores e pais de alunos.			
b) confortável com a situação profissional em que se encontra.			
c) satisfeito, o salário que recebe é justo e compatível com sua função.			
d) parte integrante do quadro de professores da escola			
2.2) Com relação a auto-estima você sente:	Sim	Não	Às vezes
a) que ela está sempre elevada pois hoje sente-se feliz, realizado/a.			
b) ainda descontente, desmotivado/a para trabalhar.			
c) inseguro/a, e com medo de ser demitido/a de sua função			
d) está elevada pois a situação em que você se encontra é confortável.			
2.3) Com relação aos outros sujeitos com os quais se relaciona no trabalho você sente:	Sim	Não	Às vezes
a) vítima de preconceitos e discriminação por ter feito o PROFORMAÇÃO.			
b) que agora tem espaço para demonstrar o que é capaz de fazer.			
c) que é respeitado/a, têm facilidade para entender e relaciona-se com a equipe gestora da escola, com os colegas professores, alunos e comunidade			
d) está sempre receptivo/a, aberto/a a novos relacionamentos de amizade			
e) facilidade para entender as mudanças que ocorrem nas relações sociais que mantém.			
f) disposição para propor mudanças e inovações que beneficia o grupo de			

trabalho			
g) que a cada ano ocorrem mudanças, para melhorar, a sua forma de ser e agir.			
h) que as relações interpessoais são boas, e que isto se deve à melhoria do grau de formação que hoje possui.			
i) que, que hoje já não é pelo grupo, por não ter a devida habilitação para o exercício do magistério.			
2.4) Com relação ao trabalho que realiza você sente:	Sim	Não	Às vezes
a) dificuldades e muito esforço para planejar e realizar as atividades docentes.			
b) segurança e tranquilidade para planejar e realizar as atividades docentes.			
2.5) Com relação a organização do trabalho pedagógico você sente:	Sim	Não	Às vezes
a) que foi de grande valia conhecer as teorias da educação para fundamentar a sua ação docente, pois seu trabalho ficava incompleto ou deixava a desejar porque você não conhecia os saberes necessários para o exercício da docência			
b) que fica perturbado/a quando é necessário fazer explicações sobre alguma prática docente ou trabalho que realiza.			
c) que suas relações interpessoais ficam menos comprometidas, pois a formação possibilita-lhe estabelecer melhores comunicações com os colegas.			
d) segurança para lidar com a indisciplina e os conflitos que surgem na sua sala de aula.			
2.6) Com relação a sua participação na organização e gestão da escola você sente:	Sim	Não	Às vezes
a) participante ativo nas tomadas de decisões de sua escola e isso faz você feliz.			
b) que é capaz de participar efetivamente dos momentos coletivos da escola (elaboração do PPP, PDE, Planejamentos, Conselho de Classe etc)			
c) que é “deixado de lado” quando trata de assuntos que exigem posicionamentos e tomadas de decisões do grupo.			

3 – QUAIS OS SIGNIFICADOS QUE O CURSO DO PROFORMAÇÃO TEVE PARA VOCÊ?

3.1) Com relação aos significados e percepções sobre o curso, você sentiu que o mesmo:	Sim	Não	Às vezes
a) serviu para reconhecimento e ascensão profissional.			
b) serviu para acesso de cargo e entrar no plano de carreira do magistério e melhoria salarial.			
c) correspondeu aos anseios e expectativas esperados.			
d) melhorou a auto estima e auto-confiança pessoal e profissional.			
e) trabalhou com muito condicionamento e exigências demasiadas, com isso sobrecarregava você de trabalhos e as exigências dificultavam a aprendizagem.			
f) proporcionou mais dignidade e respeito profissional.			
g) ofereceu <i>status</i> pessoal e segurança profissional.			
h) ajudou a ter mais domínio e segurança no exercício da docência.			
i) foi um curso aligeirado e isto impediu uma formação mais sólida.			

j) ofereceu oportunidade para ingressar na educação superior.			
k) rompeu com o estigma de professor leigo.			
l) ajudou a entender melhor a diversidade existente na escola e saber lidar com ela.			
m) ajudou na organização e sistematização das atividades docentes e o trabalho coletivo.			
n) ajudou a assumir posturas ética e cidadã no trabalho e na vida pessoal.			
3.2 – Com relação a construção da subjetividade, tendo como base as relações sociais que manteve com grupo, você percebeu que:	Sim	Não	Às vezes
a) as formações de grupo favoreciam a troca de experiências.			
b) nessas relações sociais que você mantinha com o grupo, sentia-se valorizado/a e ouvido/a pelos outros.			
c) no grupo era difícil a sua convivência com pessoas tão diferentes.			
d) a troca de experiência e as discussões nos grupos eram ricas e ajudavam você a entender tantas coisas sobre a vida, a escola, os alunos etc.			
e) conhecer outras práticas ajudava você a se libertar de alguns preconceitos que cada um trazia consigo mesmo.			
f) a organização dos trabalhos favorecia as suas relações sociais.			
g) as relações interpessoais possibilitavam a construção de novos conhecimentos e informações.			
h) que as relações sociais, que mantinha com o grupo, foram decisivas para sua mudança de atitude e comportamento.			
i) os momentos de alegria, descontração e brincadeira que surgiam nos grupos possibilitavam a você, ver as coisas de forma diferente.			
j) a sua inibição, o medo de falar em público acabou no decorrer do curso.			
k) aos poucos você adquiriu segurança, confiança, espontaneidade e uma melhor comunicação.			
l) a cultura que cada grupo trouxe para o curso contribuiu para a construção da sua subjetividade.			
3.3 – Com relação as mudanças culturais e pedagógicas você percebeu que:	Sim	Não	Às vezes
a) as relações sociais que manteve favoreciam laços de afetividade entre você e seus colegas.			
b) os elementos culturais que cada grupo trouxe para os encontros contribuíram para a criação de novos significados para sua vida pessoal e profissional.			
c) os aspectos culturais da sua escola e comunidade influenciaram a sua prática pedagógica.			
d) a socialização das tradições culturais, dos costumes e valores de cada grupo serviam de inspiração para novas práticas pedagógicas.			
e) a maneira de vestir, falar, agir, comer servia para entender as diferentes culturas presentes no seu grupo.			
f) o curso ajudou você a entender que cada um tem a sua cultura e que a mesma precisa ser respeitada, valorizada e a escola é um espaço privilegiado para realizar esse trabalho.			

Muito Obrigada!

Marineuza

ANEXO 3

Roteiro de trabalho com o grupo focal

Questões para discussão:

- 1) De maneira geral que o que mudou em vocês depois de fazerem o curso PROFORMAÇÃO?
- 2) Com o PROFORMAÇÃO vocês melhoraram o seu jeito de ser, de agir e de pensar com relação a si mesmo e aos outros? Podem dar exemplos?
- 3) Vocês receberam influências dos grupos que vivenciaram no decorrer do curso? Que avaliação vocês fazem dessas influências?
- 4) Qual foi a maior mudança que o PROFORMAÇÃO trouxe para vocês pessoal e profissionalmente?
- 5) O que era comum vocês fazerem em sua sala de aula, antes do PROFORMAÇÃO, e hoje vocês já não fazem mais?
- 6) O que vocês mais gostaram e o que menos gostaram no PROFORMAÇÃO?
- 7) Que avaliação geral vocês fazem do curso PROFORMAÇÃO?

Muito obrigada, pela participação e colaboração de todos vocês!

Marineuza