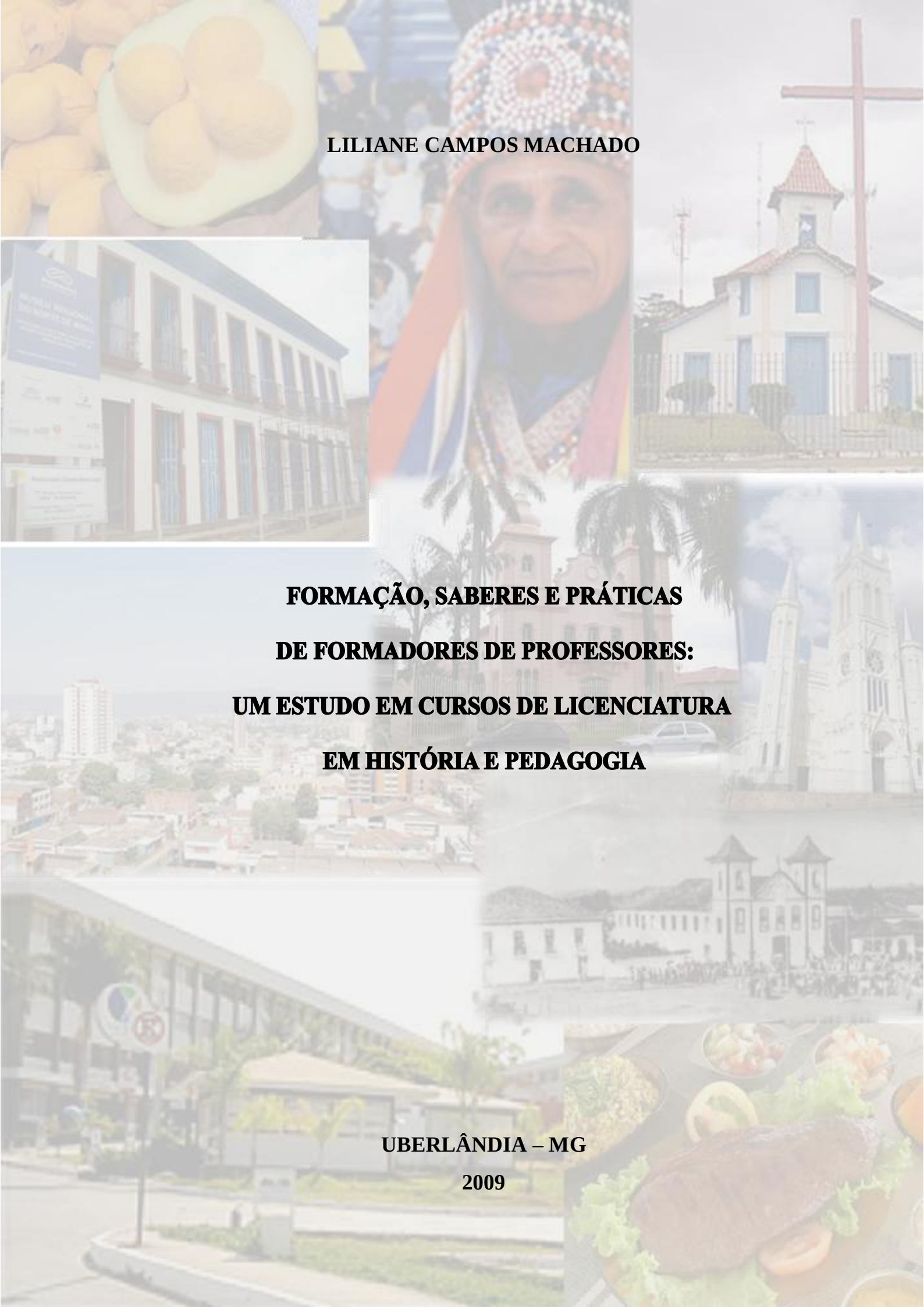




LILIANE CAMPOS MACHADO

**FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS
DE FORMADORES DE PROFESSORES:
UM ESTUDO EM CURSOS DE LICENCIATURA
EM HISTÓRIA E PEDAGOGIA**

UBERLÂNDIA – MG

2009

LILIANE CAMPOS MACHADO

**FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS
DE FORMADORES DE PROFESSORES:
UM ESTUDO EM CURSOS DE LICENCIATURA
EM HISTÓRIA E PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Selva G. Fonseca

UBERLÂNDIA – MG

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M149f Machado, Liliane Campos, 1974-

Formação, saberes e práticas de formadores de professores : um es-

tudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia [manuscrito] /

Liliane Campos Machado. - 2009.

291 f. : il.

Orientadora: Selva G. Fonseca.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de
Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Professores de
História - Formação - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II.
Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU:

371.13

Dedico o resultado desta pesquisa ao meu pai, que mesmo não estando no plano físico, é uma presença constante. A tia Nedina (*in memoriam*), pessoa especial que muito me apoiou no decorrer do Doutorado. Com certeza, estão comemorando comigo mais esta etapa vencida. A mamãe e ao Luís pela cumplicidade e doação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todas as graças alcançadas, responsável por mais essa conquista.

À Selva Guimarães Fonseca, orientadora, professora e amiga, agradeço-lhe pelo apoio, orientações e, principalmente, pelos desafios que me apresentou, confiando sempre que eu daria conta.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Educação da UFU, por todas as leituras disponibilizadas e discutidas e pelas experiências trocadas.

Às professoras Graça Aparecida Cicillini e Ana Maria de Oliveira Cunha pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores colaboradores dos cursos de História e Pedagogia da Unimontes, pela disponibilidade para participarem da pesquisa

À FAPEMIG, pelo fomento via Bolsa PCRH, o que viabilizou uma condição de estudo com mais qualidade de vida.

À Universidade Estadual de Montes Claros, pelo incentivo e disponibilização das fontes documentais e incentivos profissionais.

Às Faculdades Unidas do Norte de Minas, pelo apoio no início do curso (bolsa), e por permitir a participação dos professores do ISEMOC na pesquisa.

À direção da UNIPAC, pelo apoio e por permitir a participação dos professores do curso de Pedagogia na pesquisa.

À Direção e aos colegas da Faculdade de Saúde Ibituruna, pelo apoio e incentivo constantes.

Aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, pelo apoio, carinho, palavras de conforto e incentivos constantes.

Aos professores dos Cursos de História e Pedagogia do ISEMOC, e aos professores do curso de Pedagogia da UNIPAC – Montes Claros, que participaram da pesquisa

A mamãe, pelo amor, incentivo e cumplicidade durante todo o curso e, principalmente, nas árduas e longas horas dedicadas à leitura e à correção do texto.

À Professora Silvina Fonseca, pela amizade, consideração, apoio e competência e por estar sempre presente nos meus momentos de angústia e preocupação, ultrapassando, muitas vezes, seus limites físicos.

Ao Luís, pelo amor, paciência, cumplicidade e acima de tudo pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus irmãos, Roseany e Luiz, pelo incentivo e apoio aos meus projetos.

De forma muito especial, à Tia Nedina (*in memoriam*), pela acolhida, dedicação e carinho, durante os dois anos em que cumpri os créditos do Doutorado e, no ano seguinte, durante às muitas idas a Uberlândia para orientação e atividades do curso.

Aos primos e tio, que moram em Uberlândia, pela acolhida e incentivo constantes.

A todos os meus familiares, pela acolhida, apoio e orações.

Aos meus amigos pelas palavras de incentivo, de coragem e que, muitas vezes, apostaram mais em mim do que eu mesma, em especial Dodora, Fábila, Francely e Karen.

Nos últimos anos, tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que creem e aquilo que fazem em nível de sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens. (HARGREAVES, 1994: IX).

RESUMO

Trata-se de uma investigação que tem como objeto de pesquisa as relações entre os sujeitos formadores, saberes, e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações se expressam nos currículos dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, localizada na cidade de Montes Claros MG - Brasil. A questão norteadora foi: como se dão as relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações (re) produzem determinadas configurações de currículos de formação de professores? A pesquisa constitui-se em um estudo de caso que articula os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, documental, iconográfica (fotografias e mapas) aplicação de questionários, entrevistas orais e temáticas, transcritas e textualizadas. Privilegiou-se a abordagem quali-quantitativa na perspectiva histórico-cultural. Os sujeitos, investigados, foram os professores formadores atuantes nos anos de 2007 a 2009 nos referidos cursos. A tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta o cenário e as histórias das Instituições Formadoras de Professores. O segundo aborda os sujeitos da pesquisa, ou seja, quem são os professores formadores de professores. No terceiro, capítulo discute-se a pluralidade de abordagens, fontes e processos de constituição dos saberes docentes, bem como as aspirações profissionais dos formadores, estabelecendo um diálogo entre a literatura sobre o tema, recorrente no debate acadêmico e as narrativas dos professores formadores. Finalmente, no quarto capítulo, apresenta uma análise, das relações entre currículo e formação de professores, abordagens, configurações e (re) configurações. Refletimos sobre os movimentos e interfaces entre os saberes e as práticas dos professores formadores de professores e a (re) configuração dos currículos dos cursos de Licenciatura, dificuldades, possibilidades, fragilidades e potencialidades. O estudo evidenciou que a instituição da formação de professores no cenário investigado é recente e iniciou-se no final da década de 60, no contexto da Ditadura Militar, pela iniciativa privada. O perfil dos formadores de História e Pedagogia caracteriza-se com um grupo majoritariamente feminino, branco, católico. A maioria possui titulação apenas em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Constatamos, também, que os professores são polivalentes, ministram várias disciplinas e as fontes de saberes são variadas, destacando-se os saberes da experiência profissional docente. As interfaces e relações entre o processo de formação, os saberes, as práticas docentes e os processo de (re)configuração curricular são fragmentados, individualizados com baixa participação de trabalho coletivo no contexto institucional. Evidenciou-se que os formadores investigados possuem características constitutivas da profissionalidade dos formadores de professores: a postura de formadores, a formação de cultura compartilhada e determinadas competências específicas para o exercício da docência

Palavras-chave: Formação de professores. Professores formadores. Saberes e práticas. (re)configuração curricular.

ABSTRACT

This is an investigation which has as its object of study the relationship between subject teachers, knowledge and practices in the training of teachers and how these relationships are expressed in the curricula of Bachelor's Degree in History and Education of the State University of Montes Claros - Unimontes, located in the city of Montes Claros MG - Brazil. The main question was: how to give the relationship between subject teachers, knowledge and practice in the training of teachers and how these relations (re) produce certain configurations of curricula for teacher education? The research constitutes a case study that articulates the following instruments: literature, documents, iconography (photographs and maps) questionnaires, oral interviews and thematic, transcribed under the context. We focused on the qualitative and quantitative approach in historical-cultural perspective. The subjects investigated were former teachers active in the years 2007 to 2009 in these courses. The thesis is organized into four chapters. The first introduces the scenario and the stories of teacher training institutions. The second deals with the research subjects, teachers who are teacher educators. In the third chapter discussing the plurality of approaches, sources and processes of formation of the teacher's knowledge and the professional aspirations of teachers, establishing a dialogue between the literature on the subject applicant in academic debates and narratives of teacher trainers. Finally, the fourth chapter presents an analysis of the relationship between curriculum and teacher training, approaches, settings, and (re) configurations. We reflect on the movement and interfaces between knowledge and practice of teachers and teacher trainers (re) configuration of the curricula of degree, difficulties, opportunities, weaknesses and capability. The study showed that the institution of teacher education in the scenario investigated is recent and started in the late 60's, in the context of the military dictatorship, by the private sector. The profile of the teachers of History and Pedagogy is characterized with a group mostly female, white, Catholic. Most have titration only at the Postgraduate Sensu Lato. There was also evidence that teachers are versatile, a variety of different disciplines and sources of knowledge are varied, highlighting the knowledge of professional teaching experience. The interfaces and relationships between the process of training, knowledge, teaching practices and the process of (re) configuration are fragmented curriculum, individualized low participation of collective work in the institutional context. It was found that the trainers have investigated the constitutive features of the professionalism of teacher educators: the attitude of trainers, training of shared culture and certain qualification for the teaching profession

Keywords: Teaching education. Teachers training. Knowledge and practices. Curriculum configuration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Mapa do Brasil com a localização de Minas Gerais e Montes Claros	35
Figura 02	Mapa do Estado de Minas Gerais com a localização da Região Norte de Minas Gerais e Montes Claros	35
Figura 03	Foto do Casarão da FAFIL (vista lateral)	39
Figura 04	Foto do Casarão da FAFIL (vista frontal)	39
Figura 05	Abrangência da Unimontes no Estado de Minas Gerais	48
Figura 06	Mapa de Abrangência da Sociedade Educativa do Brasil – SOEBRAS ...	72
Figura 07	Abrangência da UNIPAC no Estado de Minas Gerais	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Faixa etária dos professores do curso de História.....	109
Gráfico 02	Sexo dos professores entrevistados	109
Gráfico 03	Etnia dos professores	110
Gráfico 04	Faixa salarial dos professores	111
Gráfico 05	Participação em atividades que contribui(em) para a melhoria do ensino.....	118
Gráfico 06	Faixa etária dos professores do curso de Pedagogia.....	119
Gráfico 07	Sexo dos professores	120
Gráfico 08	Etnia dos professores	121
Gráfico 09	Faixa salarial dos professores	121
Gráfico 10	Participação em atividades que contribui(em) para a melhoria do ensino	130
Gráfico 11	Carga Horária Semanal do professor	163
Gráfico 12	Atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas pelos professores	164
Gráfico 13	Outras atividades para complementar renda	164
Gráfico 14	Professores que possuem computador.....	171
Gráfico 15	Programas de computador que os professores sabem utilizar	174
Gráfico 16	Utilização da internet pelos professores	175
Gráfico 17	Carga Horária Semanal do professor	183
Gráfico 18	Atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas pelos professores	183
Gráfico 19	Outras atividades para complementar renda	184
Gráfico 20	Professores que possuem computador	191
Gráfico 21	Programas de computador que os professores sabem utilizar	195
Gráfico 22	Utilização da internet pelos professores.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Identificação dos professores entrevistados	27
Quadro 02	Conceptualização dos limites e das interfaces do campo de estudo "Formação de Professores"	105
Quadro 03	Graduação dos professores.....	111
Quadro 04	Cursos de Pós-Graduação realizados pelos professores	112
Quadro 05	Graduação dos professores entrevistados	122
Quadro 06	Cursos de Pós-Graduação realizados pelos professores	123
Quadro 07	Tempo de atuação do professor em cada nível de ensino	160
Quadro 08	Disciplinas, turnos, níveis de ensino e situação funcional dos professores.....	161
Quadro 09	Disciplina(s) com que os professores têm mais afinidade para ministrar	170
Quadro 10	Disciplina(s) com que os professores têm menos afinidade para ministrar	170
Quadro 11	Grau de satisfação quanto à carreira de professor(a)	171
Quadro 12	Aspirações profissionais dos professores – curso de História.....	172
Quadro 13	Tipo de periódicos (revistas, jornais, outros)	174
Quadro 14	Tempo de atuação do professor em cada nível	179
Quadro 15	Disciplinas, turnos, níveis de ensino e situação funcional dos professores.....	180
Quadro 16	Disciplina(s) com que os professores têm mais afinidade para ministrar.....	190
Quadro 17	Grau de satisfação quanto à carreira docente	191
Quadro 18	Aspirações profissionais dos professores – curso de Pedagogia.....	194
Quadro 19	Tipo de periódicos (revistas, jornais, outros)	195
Quadro 20	Comparação entre as Diretrizes Curriculares e o posicionamento dos docentes entrevistados	234

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Titulação Docente por Centro	52
Tabela 02	Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: número de cursos ..	94
Tabela 03	Recursos Humanos – Funções Docentes em Exercício	94

LISTA DE SIGLAS

ASSENE	Associação Educacional do Noroeste, Norte, Nordeste de Minas Gerais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CEMF	Centro de Ensino Médio e Fundamental
CEMIG	Centrais Elétricas de Minas Gerais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CRECIH	Centro Regional de Estudos em Ciências Humanas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DENOCs	Departamento Nacional de Obras Contra a Seca
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais.
FACIBIOS	Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde
FADIR	Faculdade de Direito
FAFIL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FELP	Fundação Educacional Luis de Paula
FFLC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNM	Fundação Norte Mineira de Educação Superior
FUNORTE	Faculdades Unidas do Norte de Minas

FUPAC	Fundação Presidente Antônio Carlos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM-E	Índice de Desenvolvimento Humano de Educação
IDI	Índice de Desenvolvimento da Infância
IE	Instituto de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
INDES	Instituto de Desenvolvimento do Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
INTER	Instituto Tecnológico Regional
ISE	Instituto Superior de Educação
ISEMOC	Instituto Superior de Educação de Montes Claros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAES	Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior
PCRH	Programa de Capacitação de Recursos Humanos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PODERH	Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos
PNPG	Programa Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGDS	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPO	Pedagogia por Objetivos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RENUN	Rede dos Núcleos Universitários
RENS	Rede de Ensino Normal Superior

REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SOEBRAS	Sociedade Educativa do Brasil
SOEMOC	Sociedade Educativa de Montes Claros
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
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
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAC	Faculdade de Estudos Sociais e Educação de Montes Claros vinculada à Universidade Presidente Antônio Carlos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	CAPÍTULO 1 - CENÁRIO E HISTÓRIAS DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES	33
1.1	Montes Claros, MG - Brasil: a genealogia de uma cidade	33
1.2	A Educação Superior em Montes Claros: trajetória das Instituições de Formação de Professores	40
1.2.1	Unimontes - de Faculdades a Universidade Estadual	42
1.2.1.1	O Projeto Pedagógico da Instituição	49
1.2.1.2	O curso de História da Unimontes	53
1.2.1.3	O curso de Pedagogia da Unimontes	60
1.2.2	Instituto Superior de Educação de Montes Claros (ISEMOC) – Sociedade Educativa do Brasil	70
1.2.2.1	O Projeto Pedagógico da Instituição	74
1.2.3	Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Montes Claros – UNIPAC ...	77
1.2.3.1	O Projeto Pedagógico da Instituição	79
2	CAPÍTULO 2 – OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS PROFESSORES FORMADORES	84
2.1	A Formação de Professores no contexto das políticas públicas brasileiras pós 1990	84
2.2	Identidade docente: uma construção permanente	97
2.3	Quem são os professores formadores - professores universitários: perspectivas legais e teóricas.....	102
2.4	Os Formadores de Professores da Universidade Estadual de Montes Claros dos Cursos de História e Pedagogia: em busca de um perfil.....	107
2.4.1	Curso de História	109
2.4.2	Curso de Pedagogia	119
3	CAPÍTULO 3 – SABERES E PRÁTICAS DOCENTES.....	133
3.1	A formação e saberes docentes no debate acadêmico.....	133
3.2	Saberes e Práticas docentes dos formadores de professores dos Cursos de História e Pedagogia da Unimontes	159
3.2.1	História	159
3.2.2	Pedagogia	178

4	CAPÍTULO 4 – CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLETINDO SOBRE (RE)CONFIGURAÇÕES	202
4.1	Aproximação ao conceito de currículo e formação de professores	202
4.2	(Re)configurações curriculares em cursos superiores de licenciatura em História e Pedagogia.....	217
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
	REFERÊNCIAS	254
	APÊNDICES	281



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma problemática discutida no Brasil há muitos anos, mais, especificamente, a partir da década de 1980, quando se realizou a 1ª Conferência Brasileira de Educação e criou-se o Comitê Pró-Participação na Definição da Formação do Educador, que, após 1983, foi assumido pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, hoje, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

No atual contexto, as pesquisas sobre formação e profissão docente voltam-se para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é citada como mobilizadora de saberes profissionais. Os professores, em suas trajetórias, constroem e reconstróem seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. (NUNES, 2001).

O nosso interesse pelo estudo sobre a formação, os saberes e as práticas de formadores, em cursos de Licenciatura, amadureceu a partir da experiência como professora da disciplina “Currículo” em Cursos de Graduação e de Pós-Graduação *Lato Sensu*, nas discussões promovidas, durante as aulas com os cursistas, em que se evidenciava o desenvolvimento profissional dos formadores e dos formandos. No contato com os alunos, no diálogo sobre o que observavam durante os estágios, registramos depoimentos, tais como: “melhorei minha forma de falar depois que estou na Faculdade,” “quero ser uma professora como a professora tal,” “A teoria é diferente do que vejo no estágio”, dentre outros.

Sobre isso Brandão (2000) afirma que:

(...) No decorrer desses anos escolares, foram muitos os professores que tive, cerca de uns cem. Creio que, de um jeito ou de outro, todos contribuíram para a formação de minha prática docente, através de atitudes, conhecimentos transmitidos e até mesmo pela maneira como os nossos relacionamentos foram estabelecidos. Com eles, aprendi a acertar e a evitar cometer erros no exercício da profissão. (BRANDÃO, 2000, p. 77).

No período de desenvolvimento de minha formação em nível de Mestrado em Tecnologia, “área de concentração: Educação Tecnológica”, investigamos o uso das novas tecnologias na formação do aluno e a postura do professor ante as novas tecnologias. Observamos que não bastava apenas discutir a formação e o uso das novas tecnologias, mas que era urgente pesquisar a formação do professor e a influência do currículo nesse aspecto, a partir da sua contribuição efetiva na prática docente do professor formador de professores.

Observamos que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, muitas vezes, reformulam os currículos formais, mas poucos observam as exigências do mercado, principalmente, no que se refere às questões socioculturais e/ou pedagógicas.

Constatamos várias lacunas existentes entre o que a Universidade oferecia aos alunos e aos professores, no que se refere ao currículo, à prática de formação dos alunos, e o que era exigido pelo mercado de trabalho. Concluímos a nossa Dissertação com muitos resultados relevantes, definidos, mas também com indagações que serviram de reflexão e tomada de decisão, as quais desencadearam o desejo de buscar respostas para algumas questões. Dentre elas, destacou-se a de maior importância, por nós eleita: Os currículos da formação de professores “garantem” uma formação do profissional, de forma que este possa ocupar um espaço no mercado de trabalho em condições de atender ao perfil posto pela legislação brasileira e pelos imperativos socioeconômicos da atualidade? Esta questão nos levou a delimitar o tema de nossa pesquisa no Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas Educativas, o que se justifica, particularmente, porque contemplam os temas formação, profissionalização, saberes, práticas docentes e currículo. Assim sendo, percebemos nessa Linha a possibilidade de uma discussão sobre a formação de professores e as possíveis transformações socioculturais e pedagógicas na prática docente e na atuação dos professores formadores.

Os resultados da investigação, que ora apresentamos, estão delimitados, problematizados, e metodologicamente organizados sob uma estrutura que visa a contribuir com a produção de novos estudos e conhecimentos, no campo da “Formação de Professores”, a partir de bases conceituais e referencial teórico, amplamente selecionados, referentes à formação, saberes docentes, currículos e práticas pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa que se situa no campo da formação de professores formadores de professores, por isso, a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais, Brasil, foi escolhida como campo de investigação uma vez que toda a nossa formação e experiência profissional docente se deram nesse contexto. Nesse mesmo espaço, surgiram também as inquietações e/ou indagações sobre a formação acadêmica e a prática docente.

Assim, formulamos nosso problema de pesquisa: Como se dão as relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores em Cursos Superiores de Licenciatura e como essas relações (re) produzem determinadas configurações de currículos de formação de professores?

Uma vez definido o problema geral, outras questões foram levantadas: Qual o contexto sócio, histórico, econômico e cultural da região onde se insere a pesquisa? Como a instituição formadora foi constituída e implantada? Como se configura a proposta pedagógica da Instituição de Ensino Superior formadora de professores? Quem são os professores formadores de professores nos Curso de Licenciatura em História e Pedagogia? Que experiências e saberes docentes esses formadores possuem? Como foram construídos os saberes da docência? Que aspirações têm esses professores? Como foram ou estão sendo construídos os saberes das “novas” tecnologias? O que pensam e dizem os professores formadores sobre sua formação seus saberes e práticas e que relações existem entre os saberes, os dizeres e os fazeres desses professores? Como e de que maneira essas relações se expressam nas configurações curriculares?

A escolha por essa temática justifica-se por contemplar diversas dimensões da formação, profissionalização, currículos, saberes e práticas docentes. Percebemos, nessa linha investigativa, a possibilidade de discutir a formação dos formadores de professores, bem como as transformações socioculturais na prática pedagógica e nos currículos de formação docente.

A nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar as relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações se expressam nos currículos dos Cursos de Licenciatura, em Pedagogia e História em uma Instituição de Ensino Superior, localizada na cidade de Montes Claros, MG, Brasil.

Como objetivos específicos delimitamos:

- descrever e interpretar as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais da cidade de Montes Claros, MG – Brasil;
- registrar e analisar os percursos da Educação Superior na formação de professores no processo de constituição da cidade de Montes Claros como polo regional de desenvolvimento;
- descrever e analisar o perfil dos profissionais docentes, formadores de professores nos cursos de História e Pedagogia
- analisar o processo de (re)construção das identidades e as aspirações dos professores formadores;
- analisar como se processou a formação inicial e continuada dos professores formadores de professores;
- refletir sobre as fontes, abordagens e os processos de constituição dos saberes dos formadores;

- refletir sobre os movimentos e interfaces entre os saberes e as práticas dos formadores e a (re)configuração dos currículos dos cursos de Licenciatura pesquisados.

Para que possamos atingir os objetivos propostos e definir um percurso metodológico, faz-se necessário destacar o universo a ser investigado, as fontes, os instrumentos e abordagens.

Percurso Metodológico

Por ser uma pesquisa na área educacional, optamos por adotar uma perspectiva quanti-qualitativa, entendendo, como afirmam Laville e Dione, que as “perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando, à sua maneira, o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem”. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.225).

Segundo Martins (2000), o enfoque “qualitativo” insere-se na complexidade das Ciências Humanas, por fundamentar-se no modo de ser do homem.

(...) pode-se dizer que só haverá Ciências Humanas se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos, utilizando suas formas de significado compõem discursos reais, revelam ou ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa. (MARTINS, 2000, p. 51).

Gamboa (2007) argumenta que é nas diferentes formas de abordar a realidade educativa que estão explícitos diferentes pressupostos que necessitam ser desvelados, que, nesse contexto, os “estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância”. (GAMBOA, 2007, p.24).

Para o autor a pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos, que apenas constituem parte do método científico.

(...) de igual maneira, toda a teoria de ciência se afirma numa teoria do conhecimento, onde as concepções de objeto, sujeito e suas mútuas relações se explicitam entre si. Na mesma sequência de complexidade, não existe uma teoria do conhecimento sem uma ontologia, sem uma concepção do real, sem uma cosmovisão. (GAMBOA, 2007, p.184).

A pesquisa quantitativa é descrita por Laville e Dionne (1999, p.224) como uma abordagem que, após ter reunido os elementos tirados dos conteúdos em categorias, o pesquisador constrói distribuições de frequência e outros índices numéricos, colocando em movimento o “aparelho estatístico habitual”.

Laville e Dione (1999) consideram que a disputa entre os partidários da abordagem quantitativa e da abordagem qualitativa é, no mais das vezes, inútil e até falsa. Inútil, porque os pesquisadores aprenderam, há um certo tempo, a combinar suas abordagens conforme as suas necessidades, inútil, ainda, porque *"...é querer se colocar frente a uma alternativa estéril"* (p.43), ou seja,

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar o melhor possível, os saberes desejados. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.43).

Ao definirmos o caminho metodológico da investigação que privilegia a abordagem quanti-qualitativa, optamos, também, pelo uso de fontes orais, inspirados na vertente da história oral temática. Assim, a metodologia combina os seguintes procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, estudo de caso por meio de questionários aplicados aos sujeitos, que serviram de base para a construção dos dados, de documentos escritos e visuais (fotos e mapas) e de entrevistas orais temáticas, transcritas e textualizadas.

O estudo de caso caracteriza-se, segundo Godoy (1995), "... como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente e objetiva o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação particular" (p.25).

Analisar os professores formadores de professores dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Unimontes leva em conta os propósitos de um estudo de caso, pois o investigador pode dedicar-se tanto ao estudo de situações típicas (similares a outras) quanto não usuais (casos excepcionais). O estudo de caso mostra-se pertinente "quando os pesquisadores procuram responder às questões de ‘como’ e ‘por que’ certos fenômenos ocorrem quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto da vida real". (GODOY, 1995: 25).

Considerando o contexto de vida e a diversidade dos cursos de Licenciatura pesquisados no interior da instituição, entendemos que a presente pesquisa constituiu-se em

um estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; LAVILLE e DIONNE, 1999), configurando-se como um estudo que focaliza indivíduos ou organizações educacionais, utilizando, preferencialmente técnicas e métodos característicos da abordagem qualitativa e que considera um grande número de dimensões e variáveis a serem observadas e interrelacionadas para a descrição de uma realidade ampla. O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), faz uso de diferentes fontes de informação por meio das quais o pesquisador recorre a uma variedade de dados coletados em momentos e situações variadas, e, a partir dos quais, pode cruzar informações e confirmar ou rejeitar hipóteses.

Conforme Laville e Dionne (1999, p.156) “(...), a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa nas possibilidades de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido a restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”.

No entanto, o estudo de caso é, frequentemente, criticado. A principal crítica feita a ele é a de resultar em conclusões dificilmente generalizáveis. Afirma-se que essa abordagem dificilmente poderá servir à verificação de hipóteses gerais ou de teorias. (LAVILLE e DIONNE, 1999).

É certo que as conclusões de tal investigação valem, de início, para o caso apreciado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos, mas também nada os contradiz. Pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é, muitas vezes, porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a compreender melhor uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.156).

Observa-se, apesar das críticas, que os estudos de casos vêm sendo cada vez mais utilizados como ferramentas de pesquisa, comuns na Psicologia, na Sociologia, na Ciência Política, na Administração, no Trabalho Social e no Planejamento, contribuindo para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. (YIN, 2001).

Em relação às fontes orais, tendo como referencial a metodologia da História Oral, Bom Meihy (2002, p. 146) atesta que ela, quase sempre, se equivale ao uso das fontes escritas, valendo-se do produto da entrevista como outro documento compatível com a necessidade de busca de esclarecimento. O grau de atuação do entrevistador, como condutor dos trabalhos de pesquisa, fica explícito. Dado seu caráter específico, Bom Meihy (2002, p. 146) alerta que a “história oral temática tem características bem diferentes da história oral de

vida, pois detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam à medida que revelam aspectos úteis à informação temática central”.

É preciso levar em conta que a história oral se preocupa com o que é relevante e significativo, para compreender a dinâmica social, e não, com a acumulação anárquica de supostas peças de evidência que não acrescentam nada aos dados já existentes. Para Alberti (1989, p.1-2), a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que “privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”. Para a autora, as entrevistas gravadas e transcritas constituem-se em um documento de uma versão do passado, mas “(...) não mais o passado tal como, efetivamente, ocorreu e, sim, a versão do entrevistado”. (1989, p. 2).

Segundo Haguette (1987, p. 75), a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas, no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. A entrevista é muito mais que só voz. Ela é gesto, é movimento, é observação de comportamentos e é também silêncio, um momento da história perfazendo-se.

Já para Thompson (1992, p. 254), o ato de entrevistar exige habilidade. No entanto existem diferentes tipos de entrevistas, desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal, até o estilo mais formal e controlado de perguntar. Para o autor, o bom entrevistador é levado a desenvolver uma variedade do método que produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade.

Com a abordagem quanti-qualitativa, tornou possível entrecruzar os caminhos da pesquisa educacional e da história oral temática numa visão multi e interdisciplinar. Como já afirmamos, foram utilizadas diversas fontes de pesquisa: questionários, documentos históricos institucionais e oficiais; dados institucionais; publicações de jornais e revistas locais e regionais; mapas, imagens e fotos; bibliografias.

O campo da investigação são os cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Unimontes, organizados a partir de Projetos Pedagógicos de Curso coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos superiores, definidas pelo Ministério da Educação.

A escolha pelo curso superior de Pedagogia se deu pela nossa formação em Pedagogia, e as discussões sobre a formação de professores e currículo são objetos de estudo da Pedagogia, e, por isso, sempre foram o nosso foco de interesse e de pesquisa. A Unimontes oferece vários cursos de Licenciatura e, dentre eles, optamos pelo curso de História, por várias

razões: ter sido professora de Didática por mais de um semestre, nesse curso; porque, entre os cursos de licenciatura, o Departamento de História foi um dos primeiros a buscar o Mestrado (interinstitucional) e a ter mestres e doutores em seu quadro de professores; sendo assim, vimos, nesse departamento, uma preocupação relacionada à formação do professor formador e pelo fato da pesquisa ter se desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Formação Docente e Práticas de Ensino de História” do PPGED, cadastrado no CNPq, certificado pela UFU, no qual sou vinculada. Ressaltamos, ainda, que os cursos de História e Pedagogia figuram entre os quatro primeiros cursos de Licenciatura implantados pela Unimontes na década de 1960. Acreditamos que, com quase meio século de criação, esses cursos têm acumulado uma história de formação docente que merece ser pesquisada.

Os sujeitos investigados são os professores formadores atuantes dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Pública do Estado de Minas Gerais. Não investigamos os *campi* fora da sede, ou seja, fora da cidade de Montes Claros, MG, Brasil.

Iniciamos nossa investigação, entrevistando a professora Isabel Figueiredo de Magalhães Sobreira (Baby Figueiredo), em novembro de 2007, por ter sido uma das fundadoras dos primeiros cursos de Licenciatura em Montes Claros, MG. Objetivamos, por meio da narrativa oral da educadora (ponto zero da pesquisa), registrar e analisar o percurso inicial da história da Educação Superior de formação de professores em Montes Claros.

O nosso primeiro contato com os sujeitos a serem pesquisados deu-se quando, em uma reunião de professores (de cada curso), no ano de 2007 (dois mil e sete), tivemos a oportunidade de apresentar nossa proposta e solicitar-lhes que respondessem ao questionário cujas questões nos possibilitariam conhecer: o perfil sócio-econômico e cultural, a formação acadêmica, as experiências profissionais, os saberes da docência e aspirações profissionais e os saberes das tecnologias de comunicação e informática dos docentes do curso de História e Pedagogia. (Ver Apêndice A).

Os questionários foram entregues a todos os professores atuantes e aos Chefes de Departamentos que nos auxiliaram, ficando com alguns questionários em branco para serem entregues aos docentes que não estavam presentes na reunião. Contamos com colaboração dos estagiários, que prestavam serviços aos Departamentos de cada Curso. O curso de História contava com 16 (dezesseis) professores que trabalhavam em Montes Claros, 11(once) responderam ao questionário. No curso de Pedagogia havia 24 (vinte e quatro) professores no campus sede; 18(dezoito) responderam aos questionários. Alguns docentes não responderam,

nem devolveram os questionários. Essa não devolução é prevista por autores de Metodologia Científica. (BARROS; LEHFELD, 1990).

Após a leitura e análise dos dados dos questionários, organizamos as entrevistas orais que fizemos com os professores dos dois cursos pesquisados. Acatando a sugestão da banca de qualificação, definimos entrevistar 10 (dez) professores de cada curso. Adotamos o princípio da heterogeneidade, quando selecionamos: homens, mulheres, fases distintas na carreira (professores iniciantes, em meio e no final da carreira¹), titulações em nível de Pós-Graduação diversas (especialista, mestre e doutor), disponibilidade para participar da entrevista. As entrevistas foram gravadas no primeiro semestre de 2009. Agendamos previamente, com os professores, o dia, o local e os horários para a entrevista e combinamos que a entrevista seria gravada, docente algum se opôs à gravação. No início de cada gravação, indagamos se poderíamos utilizar o nome do professor ou se preferiam que fosse usado um codinome.

Mediante a aceitação de alguns, decidimos adotar o mesmo critério para todos os professores entrevistados, sendo assim, neste trabalho, eles são identificados por letras do alfabeto da Língua Portuguesa. No quadro a seguir, apresentamos os professores identificados pelas letras e suas respectivas titulações.

¹ Considerando o tempo institucional da carreira universitária no Brasil, definimos as fases da carreira da seguinte forma: início de carreira o período entre um e dez anos de serviço; meio de carreira entre onze e vinte anos de serviço e final de carreira os professores que têm mais de vinte e um anos de serviço.

Identificação	Curso	Sexo	Titulação	Ano de graduação	Tempo de serviço no magistério superior
A	Pedagogia	Feminino	Mestre	1988	12 anos
B	História	Feminino	Mestre	1997	06 anos
C	História	Masculino	Especialista	1990	16 anos
D	Pedagogia	Masculino	Doutor	1986	12 anos
E	Pedagogia	Feminino	Mestre	1996	11 anos
F	Pedagogia	Feminino	Mestre	1964	30 anos
G	Pedagogia	Feminino	Mestre	1989	16 anos
H	Pedagogia	Feminino	Especialista	1970	15 anos
I	História	Masculino	Mestre	2003	05 anos
J	História	Feminino	Especialista	1975	25 anos
K	Pedagogia	Feminino	Doutor	1986	14 anos
L	História	Masculino	Doutor	1998	08 anos
M	Pedagogia	Feminino	Doutor	1985	11 anos
N	Pedagogia	Feminino	Mestre	1999	10 anos
O	História	Feminino	Mestre	1994	08 anos
P	História	Masculino	Mestre	1998	09 anos
Q	História	Masculino	Mestre	1999	07 anos
R	História	Feminino	Mestre	1999	08 anos
S	História/Pedagogia	Feminino	Especialista	1989	14 anos
T	Pedagogia	Feminino	Doutor	1984	09 anos

Quadro 01: Identificação dos professores entrevistados.

Fonte: A autora, 2008.

Após selecionar os docentes, procuramos investigar a sua formação, seus saberes e suas práticas pedagógicas, nos projetos pedagógicos dos cursos, nos planos de cursos e, principalmente, nas representações orais dos professores-formadores, com o objetivo de analisar as relações entre a formação, os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Superior. Buscamos, ainda, reconstruir o sentido dos saberes e das práticas no cotidiano da formação de formadores, por meio das entrevistas.

Elaboramos dois roteiros de entrevista semiestruturada², um para os professores do curso de História e outro para os professores do curso de Pedagogia. Os roteiros foram organizados em 5 (cinco) blocos: bloco 1 (identificação e formação); bloco 2 (saberes da docência e aspirações profissionais); bloco 3 (saberes da prática docente); bloco 4 (saberes da tecnologia) e bloco 5 (as relações entre saberes, prática e a configuração de currículo). (Ver Apêndice B).

² Triviños (1994, p. 146) menciona que a entrevista semiestruturada, de modo geral, é aquela “que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante” que segue expondo, espontaneamente, sua linha de pensamento e suas experiências sobre a temática principal exposta pelo investigador, participando da elaboração do conteúdo da pesquisa. Lüdke (1986, p. 33) ressalta que “é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista”.

A possibilidade de dialogar, de trocar experiências com cada professor, foi muito significativa para a pesquisa. Durante a entrevista, alguns professores se manifestaram explicando que o instrumento estava muito extenso, mas isso não impediu a participação e o compromisso de cada um com as respostas. Ao término de cada entrevista, comprometemo-nos a transcrever toda a gravação e, em seguida, enviá-la ao docente para que ele pudesse avaliá-la e alterá-la se necessário fosse, permitindo, assim, que pudéssemos nos apropriar de seus discursos em nossas análises.

A base epistemológica para a análise dos dados seria o conceito de *formação discursiva*, proposto, inicialmente, por Foucault (1987) e modificada por Pêcheux (1990b) no âmbito da análise do discurso. No contexto brasileiro, recorremos a Orlandi (1992) para compreendermos melhor os caminhos da análise do discurso e a formação discursiva.

A noção de formação discursiva, muito acentuada por Foucault, e por Pêcheux, em suas primeiras análises do discurso, abre uma perspectiva teórica para a apreensão do domínio social histórico e, ao mesmo tempo, para a análise do discurso. Curiosamente, datam do mesmo ano, 1969, a noção foucaultiana de formação discursiva, contida em *A arqueologia do saber*, e a criação da análise automática do discurso por Pêcheux (1990a).

O conceito de formação discursiva implica “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1987, p. 136).

A noção foucaultiana de discurso refere-se ao conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva. Pêcheux levou essa noção para a análise do discurso, a princípio, construída no âmbito de uma tomada de posição puramente estruturalista, e cujo objeto fora definido como as relações entre “máquinas” discursivas estruturais. Segundo Pêcheux:

A noção de *formação discursiva* tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada (...): uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas). (PÊCHEUX, 1990b, p. 314).

A noção de *interdiscurso* foi, então, introduzida na análise do discurso para designar o espaço exterior específico de uma formação discursiva e, pouco mais tarde, Pêcheux (1990b) modificou os procedimentos de análise do discurso que vinha utilizando, reconhecendo que as palavras mudam de sentido quando passam de uma formação discursiva a outra.

Para Orlandi (1992), o sujeito se expressa na ilusão de controlar a origem de seu discurso, sem se dar conta de que o determinante dos sentidos desse discurso é a história, que se manifesta por meio das diferentes formações discursivas, nas quais se inscreve e das quais não se pode desfazer. O sujeito, os sentidos de seus discursos, o dizível e o não dizível são determinados pelas formações discursivas, que operam mediante memórias discursivas próprias às diversas posições desse sujeito e mostram as relações de poder que se estabelecem para a determinação da verdade:

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer...). O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores. (ORLANDI, 1992, p. 20).

O sujeito pertence, simultaneamente, a múltiplas formações discursivas, de acordo com as diversas posições (de gênero, raça, situação civil, profissão e os mais variados grupos sociais aos quais pertence) que ocupa. Cada formação rege, de forma específica, a produção de sentidos permitidos, válidos: “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. (FOUCAULT, 2004, p.12). As diferentes formações discursivas correspondem à representação imaginária dos lugares sociais de um sujeito e variam de acordo com a raça, o gênero, a origem social e a situação social atual, a profissão e outras formas de classificação, enfim, sua posição. Não sendo meras situações sociais empíricas ou apenas traços sociológicos, mas projeções de formações imaginárias constituídas a partir das relações sociais, que refletem a imagem que se faz, por exemplo, de um cientista, de um professor formador, de um político, de um pai, motivo pelo qual Orlandi não menciona situação e, sim, posição do sujeito em relação ao que diz (1989, p.130). Os mecanismos de interpretação são definidos de acordo com a posição do sujeito no momento da fala. A mesma palavra tem diferentes significações se proferida por um sujeito como cientista ou se dita por esse mesmo sujeito na posição de professor formador. Orlandi afirma, ainda, que é a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Isso quer dizer que as palavras, expressões e outros recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas:

É na formação discursiva que se constitui o domínio de saber que funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações (o que pode e deve ser dito) e, ao mesmo tempo, como princípio de exclusão do não-formulável. (ORLANDI, 1988, p.108).

O sentido de verdade varia conforme as diversas formações discursivas em que aparecem as memórias, que determinam os sentidos permitidos para aquelas palavras,

memórias que constituem o já-dito, que autorizam certos sentidos e desautorizam outros tantos: “considerando que toda palavra, por se produzir em ‘meio’ ao já-dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro”. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.193).

A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos) e aí está a condição do consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeitos) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade. É nela também que o sentido adquire sua unidade. É nessa perspectiva que pretendemos associar a análise discursiva com a construção da história oral temática do ser professor formador de professores na UNIMONTES, nos cursos de História e Pedagogia.

Como o sujeito não é origem de si, não tem o domínio de como os sentidos se formam nele, de como ele experimenta os sentidos, é, pois, necessário, para os que praticam a análise de discurso, aceitar a condição de não colocar nele o ponto final. Entregar-se ao prazer da descoberta em cada passo. Frequentar autores não para fechar questão, mas para dialogar na diferença, na linguagem as questões não se fecham elas retornam. (ORLANDI, 2006, p.7).

Traçado o nosso percurso metodológico, informaremos, qual a estrutura adotamos para registrar os resultados da pesquisa na tese.

Estrutura da Tese

A seguir apresentaremos, de forma sucinta, a estrutura e o conteúdo de cada capítulo da tese.

Além desta parte introdutória em que, apresentamos uma exposição geral da temática, a problematização, as justificativas e os objetivos da pesquisa, bem como a metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, esta tese está estruturada em 4 (quatro) capítulos seguidos das considerações finais.

No capítulo 1 “**Cenário e Histórias das Instituições Formadoras de Professores**”, mostramos uma descrição do cenário, as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais da cidade de Montes Claros, Minas Gerais – Brasil. Registramos, também, a história das instituições de Ensino Superior pesquisadas a partir de suas propostas institucionais e dos projetos pedagógicos dos cursos.

No capítulo 2 **“Os Sujeitos da Pesquisa: os professores formadores”** reportamo-nos a uma reflexão sobre a formação docente no Brasil no contexto das políticas públicas brasileiras, pós 1990, a partir de documentos legais do estado brasileiro e das associações científicas e da literatura da área. Discutimos o conceito de identidade docente em diálogo com os sujeitos da pesquisa – os professores formadores de cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. Finalmente a partir dos dados levantados nos questionários e nas entrevistas descrevemos e analisamos o perfil dos profissionais docentes investigados no contexto institucional e social em que estão inseridos

No terceiro capítulo **“Saberes e Práticas Docentes”** refletimos sobre a pluralidade de abordagens, fontes e processos de constituição dos saberes docentes, bem como as aspirações profissionais dos formadores, estabelecendo um diálogo entre a literatura sobre o tema, recorrente no debate acadêmico e as narrativas dos professores formadores dos cursos de História e Pedagogia da Unimontes.

No quarto capítulo **“Currículo de Formação de Professores: refletindo sobre (re)configurações curriculares”** analisamos, à luz da literatura da área, as relações entre currículo e formação de professores, abordagens, configurações e (re) configurações. Refletimos sobre os movimentos e as interfaces entre os saberes e as práticas dos professores formadores de professores e a (re) configuração dos currículos dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Unimontes, dificuldades, possibilidades, fragilidade e potencialidades.

Finalmente tecemos as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.



CAPÍTULO 1

CENÁRIO E HISTÓRIAS DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES

CAPÍTULO 1

CENÁRIO E HISTÓRIAS DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES

1.1 Montes Claros, MG - Brasil: a genealogia de uma cidade

Connelly e Clandinin (2000), inspirando-se nas ideias de John Dewey, observam que, quando o processo narrativo se inicia, a pesquisa "pulsa com movimentos para trás e para frente através do tempo e ao longo de um *continuum* de considerações sociais e pessoais" (p. 66). Segundo esses autores a educação e os estudos educacionais se dão em forma de experiência e criam um espaço tridimensional da pesquisa narrativa. A primeira dimensão seria a *temporalidade*, envolvendo passado, presente e futuro. A segunda corresponderia às interações *pessoais e sociais*. A terceira se referiria ao *lugar* ou cenário onde acontece a trama a ser narrada.

El tiempo y el espacio se convierten en construcciones escritas en forma de trama y escenario respectivamente. El tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa. Ellos no son, en si mismos, ni el lado interpretativo ni el lado conceptual. Tampoco están en el lado de la crítica narrativa. Ellos son la narrativa misma. (CONNELLY E CLANDINI, 1995, p. 35-36).³

Nessa perspectiva, objetivamos, neste capítulo descrever e interpretar as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais da cidade de Montes Claros, MG – Brasil, bem como registrar e analisar os percursos da Educação Superior de formação de professores no processo de constituição da cidade Montes Claros como pólo regional de desenvolvimento a partir da leitura de narrativas, das temporalidades, das interações sociais, da análise de documentos escritos, visuais e de entrevista oral.

³O tempo e o espaço se convertem em construções escritas em forma de trama e em cenário respectivamente. O tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa. Eles não são, em si mesmos, nem o lado interpretativo nem o lado conceitual. Tampouco estão ao lado da crítica narrativa. Eles são a narrativa mesma. (tradução nossa)

O ponto de partida foi uma entrevista com a professora Baby Figueiredo⁴, nela conseguimos vislumbrar o cenário político, social e cultural de Montes Claros na década de 1960.

Eu me lembro da situação do cenário político, social e cultural de Montes Claros. Há mais ou menos cinquenta anos. Foi exatamente em 1957 o centenário de Montes Claros. Nós voltamos para a cidade seis ou sete anos depois, em 1964, e os marcos da mudança social, cultural e política de Montes Claros, foram a instalação dos cursos superiores, o advento do Conservatório de Música estruturado por Dona Marina Lorenzo Fernandes de uma forma diversificada e ampliada, em termos de estruturas musicais, porque antes ora estudava só piano ora estudava só violão. No conservatório novo, o currículo tinha uma grade curricular que serviu de modelo para outros conservatórios pelo Brasil. Então, foram esses os dois motivos principais que favoreceram o desenvolvimento de Montes Claros, pois, sobre o aspecto econômico, era uma cidade mais ou menos desenvolvida no plano da pecuária, mas a indústria ainda era incipiente. A SUDENE estava se instalando, e com ela, as indústrias começavam a instalar-se na cidade. Era esse o cenário no início do desenvolvimento do parque industrial, e do parque agropecuário. E a cultura do povo, ainda era a cultura do boi. (M.I.M.F. SOBREIRA, entrevista em novembro de 2007).

Ao propor narrar a genealogia⁵ da cidade de Montes Claros, Minas Gerais, Brasil, não estamos interessados apenas em uma descrição histórica e geográfica dos aspectos que configuram a sua identidade, mas em contextualizá-la na região Norte-Mineira, no que se refere aos aspectos históricos, geográficos, sociais, culturais e educacionais. Ao pensarmos em genealogia, voltamos o nosso olhar para um trabalho de conquista (criatividade/criação) metódico e paciente.

O município de Montes Claros situa-se na Bacia do Alto Médio São Francisco, no Norte do Estado de Minas Gerais – Brasil, e integra a área do Polígono da Seca, Região Mineira do Nordeste. Localiza-se a 418 km da Capital Mineira. Segundo dados do IBGE, em 2007 (www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm., acesso em 04/04/08) a população era de 352.384 mil habitantes, numa área de 3.582 Km². Em decorrência de sua situação geográfica, o município tornou-se um polo regional para o Norte de Minas Gerais, no que se refere à oferta de serviços em saúde e em educação, incluindo a prática de exportação de tecnologias educacionais para a formação de professores da Educação Básica para o Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha. Logo, a microrregião de Montes Claros tornou-se uma referência

⁴ Baby Figueiredo era conhecida por esse apelido, que hoje se tornou o nome, da Professora Maria Isabel Magalhães de Figueiredo e Sobreira. Conhecida e muito respeitada, na cidade de Montes Claros, como educadora e profissional da Educação

⁵ Entendemos a “genealogia”, a partir de Foucault, como uma atividade que escuta a história, prestando atenção a seus casos e suas descontinuidades, pois se há algo a decifrar, algum segredo a desvendar, é que as coisas não têm essência, ou melhor, a suposta essência foi deliberadamente construída, a partir de situações específicas, contextualizadas historicamente e socialmente. Requer, indispensavelmente, a busca da singularidade dos acontecimentos, sobretudo naquilo que não participa da história, como “(...) os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos”. (FOUCAULT, 2000, p. 260).

regional por sua localização geográfica, como pode ser observado nos dois mapas que se seguem.



Figura 01: Mapa do Brasil com a localização de Minas Gerais e Montes Claros, 2008 (adaptado por Luis A. de O. Freitas).
Fonte: www.floraisdeminas.com.br/portal222/distribuidores.php?cidade=SP.

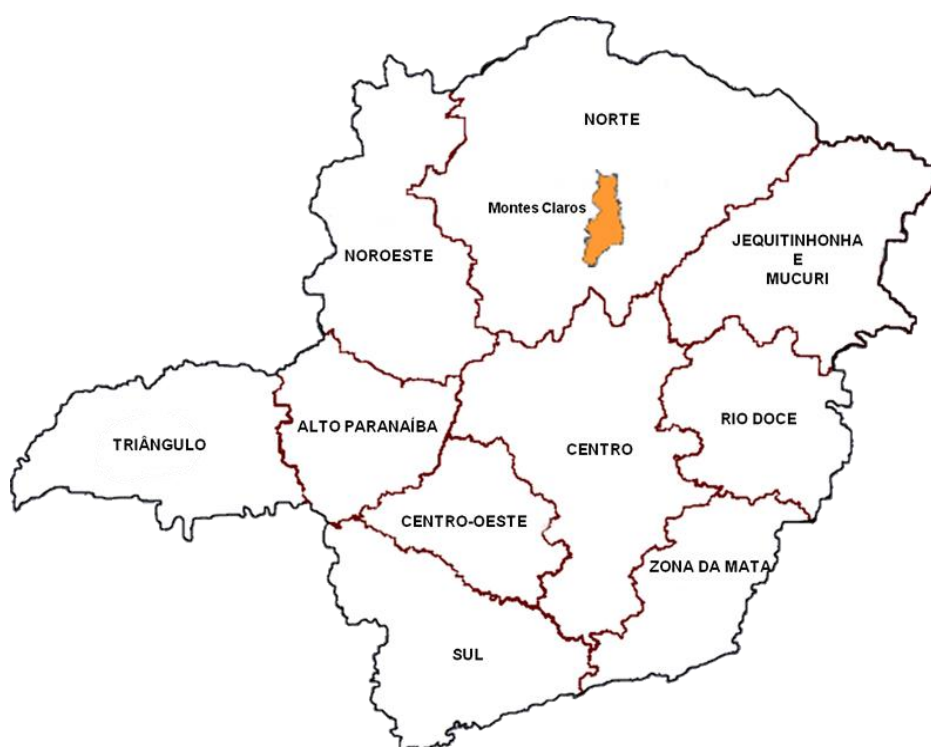


Figura 02: Mapa do Estado de Minas Gerais com a localização da Região Norte de Minas Gerais e Montes Claros, 2008 (adaptado por Luis A. de O. Freitas).
Fonte: www.geominas.mg.gov.br/kit_desktop/kit2/imagens/mapas/basicos/mg_meso.gif.

O município, segundo dados do *site* oficial da Prefeitura Municipal (2008), desde o seu povoamento, tem vocação para agropecuária e, ao longo dos anos, vem experimentando, mesmo que de forma tímida, um crescimento nas áreas de indústria, comércio e serviços, sendo este último um setor em desenvolvimento.

O progresso da economia se deu no século XX, a partir da década de 60 (sessenta), por meio dos incentivos fiscais da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que propiciaram modificações estruturais na realidade do município, determinando fluxos internos de pessoas, mudanças de hábitos, capital e tecnologia o que diminuiu o distanciamento da cidade em relação às metrópoles do país. Isso motivou a implantação e implementação de várias indústrias de grande porte, como o Grupo Coteminas (maior fabricante de tecido do mundo), a Biobrás, atualmente, denominada Novo Nordisk, responsável pela fabricação de insulina (maior fabricante da América Latina), entre outras. Esses incentivos atraíram, a população rural da região. Houve acelerado processo de migração campo – cidade, provocando um rápido processo de ocupação e urbanização da cidade e, conseqüentemente colapso na estrutura urbana.

A população total do município elevou-se de 72,4 mil habitantes em 1950 para 342,5 mil em 2005, representando um crescimento em torno de 373% no período observado. O maior crescimento registrado ocorreu entre 1950 e 1960, quando a elevação da população total chegou a 83% em uma década. Acredita-se que tal fato foi devido ao surgimento e posterior expansão das atividades industriais na cidade, a partir da instalação de inúmeros projetos contemplados com recursos da SUDENE, o que, provavelmente, acentuou a imigração de cidades vizinhas para Montes Claros. Destaca-se, também, entre 1960 e 1970, a queda em torno de 12% da população total, ocorrida em virtude da emancipação de Mirabela, até então, pertencente ao município. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 2006, Disponível em <[http:// www.montesclaros.mg.gov.br/indcom/Doc/dados20secundarios.pdf](http://www.montesclaros.mg.gov.br/indcom/Doc/dados20secundarios.pdf)>, acesso em 01/05/2008).

Além do incentivo da SUDENE, outro fator impulsionador do desenvolvimento foi a instalação da energia elétrica da CEMIG (em 1965) no município. Hoje, segundo informações do *site* da Prefeitura (2008), o município tem como principal atividade econômica o setor industrial. Porém é o setor de prestação de serviços o que mais emprega no município, destacando-se o comércio, a educação, as telecomunicações, a informática e o transporte. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, disponível em <<http://www.montesclaros.mg.gov.br/indcom/industria.htm>>, acesso em 04 de maio de 2008).

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, o município apresentava os

seguintes índices em 2000⁶: índice de desenvolvimento humano (IDH), 0,783; índice de educação (IDHM-E), 0,872; índice de longevidade, 0,787; e índice de renda, 0,691. É considerada pela classificação da ONU como uma cidade com médio desenvolvimento humano, pois está entre 0,5 e 0,8. (PNUD, 2000 – Disponível em <<http://www.pnud.org.br/pnud/>> acesso em 20/04/2008)

Montes Claros é conhecida, também, pelos produtos da terra: como a carne de sol, a cachaça, o licor e os frutos do cerrado, consolidou-se, ainda como a capital nacional do “pequi⁷”. Diversas são as iniciativas de associações que resultam de incentivos de órgãos governamentais e políticas públicas, como, por exemplo, a EMATER, que presta orientações aos cidadãos das pequenas comunidades rurais, os chamados “catadores de pequi”, cujo objetivo é gerar renda.

Em relação à questão cultural, evidenciamos que a maioria das festas populares referem-se a comemorações dos “Dias Santos”, e muitas se transformam em verdadeiros espetáculos folclóricos. Em Montes Claros, as festas folclóricas são antigas tradições, sendo mais comuns: a Marujada, os Caboclinhos, os Catopês, os Reinados de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e do Espírito Santo, as folias de Reis e as Pastorinhas. (GUIA TURÍSTICO DE MONTES CLAROS, CIDADE DA ARTE E DA CULTURA, 2002).

Observa-se, portanto, que são muitas as manifestações folclóricas na região Norte de Minas Gerais. Em Montes Claros, destacam-se o artesanato, as comidas típicas e as festas populares, que fazem parte do calendário da cidade. Em janeiro, os Reis Magos (a tradicional Folia de Reis); no mês de maio, as coroações de Nossa Senhora, procissões e serestas; em junho, as Festas Juninas; em agosto, os reinados, catopês, marujos e caboclinhos; em dezembro, os presépios e as pastorinhas. As que mais se sobressaem são as Festas de Agosto e a Festa do Pequi.

Segundo Yvone Silveira (2002), presidente da Academia Montes-clarense de Letras, “as Festas de Agosto enchem as ruas da cidade de alegria quando por elas passam os Catopês, as Marujadas e os Caboclinhos, cortejando e homenageando seus santos, os reis, os imperadores e festeiros”. (GUIA TURÍSTICO DE MONTES CLAROS CIDADE DA ARTE E DA CULTURA, 2002). Essas manifestações culturais estão, inseridas nos projetos pedagógicos das escolas de Educação Básica com o propósito de manter viva a memória

⁶ Apesar de serem dados de 2000 são os últimos divulgados nos relatórios pelo Atlas de Desenvolvimento Humano, fizemos nova consulta em agosto de 2009 e obtivemos os mesmos resultados.

⁷ **Pequi** (*Caryocar brasiliense*; Caryocaraceae) é uma fruta nativa do cerrado brasileiro, muito utilizada na cozinha nordestina, do centro-oeste e norte de Minas Gerais. (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pequi> acesso em 01/05/2008).

cultural e como prática de ensino e aprendizagem, enriquecimento, formação e preservação de identidade do povo. (GUIA TURÍSTICO DE MONTES CLAROS CIDADE DA ARTE E DA CULTURA, 2002).

A “Festa do Pequi” ressalta o costume do uso desse fruto na nossa culinária. É festejado com muita música, diversos pratos e bebidas preparados, especialmente, para a ocasião.

A professora Yvone Silveira (2002, p.13) afirma que “em Montes Claros, o folclore é o encontro de dois Brasis – o do Norte e o do Sul. É um pouco de São Paulo, de Goiás, do Rio de Janeiro e, principalmente, da Bahia”.

Segundo dados da Prefeitura Municipal (2007), a cidade é um grande celeiro de artes, entre as quais, salientam-se a música e as artes plásticas, que são fomentadas no “Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes” e pelo Curso de Artes da UNIMONTES.

Durante muito tempo, havia em Montes Claros, algumas apresentações teatrais esparsas como as do Colégio Imaculada Conceição, uma vez por ano. Yede Ribeiro Christoff dirigiu, por exemplo, "O Auto da Compadecida", e Diógenes Vasconcelos levou a cena em 1971, "As mãos de Eurídice". No “Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez” e, também, no curso de Artes da UNIMONTES, o teatro sempre mereceu atenção de professores e alunos, levando ao público várias peças teatrais.

Os artistas que participam dos movimentos teatrais da cidade são idealistas e lutam por uma Casa de Espetáculos e uma organização que prepare os interessados e faça das produções de teatro esporádicas um teatro permanente. Ressaltamos que na atualidade, os espetáculos teatrais, geralmente, são exibidos no auditório do Centro Cultural Hermes de Paula.

Montes Claros tem uma tradição cultural registrada também em sua arquitetura, com destaque para o “velho casarão” da Rua Cel. Celestino – endereço que abrigou a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FAFIL, instituição que formou a maioria dos artistas/agentes culturais da cidade, responsáveis por fomentar o desenvolvimento cultural da região e de muito significado para tantas pessoas.



Figura 03: Foto do Casarão da FAFIL (vista lateral) - Galeria de Fotos da Prefeitura.
Fonte: <http://www.montesclaros.mg.gov.br/galerias2007/index.htm>.



Figura 04: Foto do Casarão da FAFIL (vista frontal) – Galeria de Fotos da Prefeitura.
Fonte: <http://www.montesclaros.mg.gov.br/galerias2007/index.htm>.

A professora do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, Marta Verônica Vasconcelos Leite, estudiosa de História da Arte e Trabalho-Patrimônio Histórico Artístico e Cultural, ao referir-se ao "Casarão, descreve-nos como um espaço em que:

Buscando resgatar a memória desse edifício, vamos ao encontro de um cenário composto por uma multidão de jovens norte-mineiros que por suas muitas portas adentravam em ruídos, falatórios e cantorias. Uniformes azul-marinho e branco, poucos cadernos e velhos livros, cada um com sua história, escrita de diferentes maneiras... Todos passaram, mas o velho casarão esse permanece já por mais de um século, cheio de pompa e circunstâncias e apesar do seu atual estado de conservação, ninguém fica imune ou insensível ao imaginário oculto nas dobras do tempo ou em cada canto do casarão. (LEITE, 1997, p. 35).

A Unimontes é responsável pela administração do casarão e pela criação do Museu Regional, sendo o projeto apontado como “um dos sonhos mais antigos da comunidade regional”, uma vez que o Norte de Minas ainda não dispõe de espaço específico para a exposição de seu acervo cultural. No aspecto histórico, o ‘Casarão da Fafil’ está entre os principais marcos educacionais de Montes Claros⁸.

Na obra Unimontes: 40 anos de História, Maia e Cordeiro (2002, p. 69) assim se referem ao “Velho Casarão”: “foi o Velho Casarão da Rua Cel. Celestino - endereço que abrigou a FAFIL, de muitos significados para tantas pessoas. Foram 26 anos guardados na memória com muita saudade”. (MAIA e CORDEIRO, 2002, p. 69).

1.2 A Educação Superior em Montes Claros: Trajetória das Instituições de Formação de Professores

Iniciaremos nosso registro sobre a história da Educação Superior, apresentando os dados relativos à Educação Básica e superior no município de Montes Claros. Para isso, recorreremos aos dados do IBGE/Cidades (2007 e 2008). Ressaltamos, ainda, que esses são extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Censo Educacional da Educação Básica - 2008 e Censo da Educação Superior - 2007.

Em relação ao número de matrículas na Educação Básica, em 2008, havia 85.901 (oitenta e cinco mil novecentos e um) distribuídas na Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Médio, nas redes Municipal, Estadual e Privada. Nas estatísticas, não aparecem matrículas, alunos e docentes para o Ensino Médio em escola Federal, embora existam matrículas de alunos em cursos técnicos de nível médio na Escola Agrícola da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com sede em Montes Claros,

⁸ Segundo a Assessoria de Comunicação (2008) da Unimontes, as obras de restauração e reforma do ‘Casarão da Fafil’, foram reiniciadas em março de 2008 e passará a abrigar o Museu Regional do Norte de Minas.

Na Educação Básica, havia, no ano de 2008, 342 (trezentas e quarenta e duas escolas) e 4.917 (quatro mil novecentos e dezessete) docentes nas redes municipal, estadual e privada.

No que diz respeito ao Ensino Superior eram, em 2007, 20.111 (vinte mil cento e onze) matrículas, e 2.391 (dois mil trezentos e noventa e um) professores em 17 (dezessete) instituições. Verificamos que houve, segundo dados do IBGE, um crescimento no número de matriculados no Ensino Superior, se comparado com os dados de 2006. (Disponível em <[http://www.ibge.com.br/cidades/xtras.php?nomenclatura=Montes%20Claros &Cod...](http://www.ibge.com.br/cidades/xtras.php?nomenclatura=Montes%20Claros&Cod...)> acesso em 21/05/2008)

Segundo os indicadores demográficos e educacionais referentes ao ano de 2007, disponíveis no site do MEC, em 2009, Montes Claros apresentava um Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) de 0,740, uma taxa de analfabetismo de 2,40 (população de 10 a 15 anos) e de 9,90 (população de 15 anos ou mais), com uma taxa de escolarização líquida de 92,3 % para o Ensino Fundamental e 49,1% para o Ensino Médio. (Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/ide/2008/gerarTabela.php> > acesso em 20/08/2009)

Após a exposição dos dados relativos à Educação Básica e superior, propomo-nos a retomar a história passada da Educação Superior em Montes Claros, e, para isso, faremos um recorte a partir da década de 1960 até os dias de hoje.

Nesse intuito, nosso objetivo é registrar e analisar os percursos da Educação Superior de formação de professores no processo de constituição da cidade de Montes Claros, como polo regional de desenvolvimento.

A apresentação será feita respeitando a sequência cronológica de fundação de cada instituição, que oferece os cursos superiores de Graduação, Licenciatura em História e Pedagogia. São elas: a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), uma universidade pública do Estado de Minas Gerais; o Instituto Superior de Educação de Montes Claros (ISEMOC), que está vinculado à Sociedade Educativa do Brasil (SOEBRAS); a Faculdade de Estudos Sociais e Educação de Montes Claros (UNIPAC), sendo as duas últimas, instituições privadas de Ensino Superior. Em Montes Claros, funciona também o Instituto Superior de Educação Ibituruna, que oferece os cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. Entretanto, essa instituição não disponibilizou documentos ou informações referentes à sua constituição e história, por estar passando, no período dessa pesquisa, por algumas mudanças internas na coordenação dos cursos, e a direção geral julgou não ser conveniente participar da pesquisa.

1.2.1 Unimontes - de Faculdades a Universidade Estadual

A história da Educação Superior de formação de professores iniciou-se com a fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL). Foram responsáveis pelo projeto de criação quatro jovens montes-clarenses que haviam terminado os cursos de graduação em Licenciatura na Capital Mineira nas universidades: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais. Essas jovens propuseram a criação dos cursos de Letras, Pedagogia, Geografia e História por haverem concluído cursos nessas áreas.

Segundo Baby Figueiredo, uma das precursoras da fundação da antiga FAFIL (hoje Unimontes), o processo de implantação dos primeiros cursos superiores na cidade de Montes Claros iniciou-se com os trabalhos de elaboração dos projetos com o auxílio de professores da UFMG.

(...) nós começamos a fazer reuniões com o professor Tabajara Pedroso⁹ para que pudéssemos instalar, em Montes Claros, alguns cursos superiores. E quais seriam? Os cursos que estavam em área afim das promotoras, uma vez que elas já haviam cursado Geografia, História, Pedagogia e Letras. E foi o que aconteceu, porque nós não íamos buscar alguém em Biologia, nós nem conhecíamos, não havia na região. Naquela época, existiam as carteiras de recursos humanos. A gente fazia reuniões em Belo Horizonte com o professor Tabajara Pedroso, e com outros professores, como por exemplo, o Prof. Pedro, que era meu professor de Psicologia. (...). (M.I.M.F. SOBREIRA, entrevista em novembro de 2007).

Paralelo aos planos de criação da Faculdade pelas montes-clarenses recém-formadas, o Governo do Estado de Minas Gerais havia instituído, em 1962, um grupo formado por membros diretores da Fundação Norte-Mineira de Educação Superior (FUNM). Essa fundação, por questões políticas e financeiras, não iniciou seus trabalhos naquele ano.

Em 19 de setembro de 1963, a Fundação Educacional Luis de Paula – FELP, encaminhou um expediente à diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, comunicando a criação da faculdade. Na mesma data, foi nomeada a Comissão de Documentação da Entidade Mantenedora, formada pelo Dr. Luiz de Paula, como membro do Conselho Curador e Conselho Diretor, e uma Comissão de Organização Didática, constituída pelas Professoras Isabel Rebelo, Florinda Pires, Maria Dalva, Maria Isabel Figueiredo e Maria da Consolação, uma Comissão de Documentação do Corpo Docente, formada pelos professores Isabel Rebelo e Geraldo Lafetá, além de uma Comissão de Elaboração do

⁹ Tabajara Pedroso era professor da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Foi um incentivador que auxiliou no processo de fundação dos primeiros cursos superiores em Montes Claros.

Regimento Interno, formada pelas professoras Florinda Ramos, Maria Dalva Dias, Aretuza Nagen e Isabel Rebelo.

Segundo registro de fragmentos da entrevista com a prof^a Baby Figueiredo, o que se pode evidenciar é o resultado de um esforço pessoal e de uma luta social para a construção de uma Educação de Nível Superior em Montes Claros, MG, Brasil.

Começamos os primeiros cursos pensando em fazer o vestibular, o que aconteceu em abril de 1964. Procuramos vários fazendeiros que eram os donos do dinheiro, para nos doarem os bônus da companhia telefônica, que nessa época, era a Telefônica Montes Claros. Eles não sabiam da existência desses bônus e nem que eles poderiam ser revertidos para a educação. Eu me lembro que vários deles, que foram por nós procurados, diziam: nós não queremos dar dinheiro para “faculdade” nenhuma. Não sabiam nem pronunciar direito a palavra Faculdade de Filosofia, e isso ficou na nossa história para demonstrar como nós começamos o antes e depois. Tivemos que pedir emprestado o Colégio Imaculada Conceição, para trabalharmos à noite e, em troca oferecíamos vagas no curso de graduação a duas ou três professoras, freiras do colégio. O pagamento dos professores era simbólico. Nós tivemos um quadro de professores reduzido, não me lembro de todos, somente de alguns como: o Padre João Batista Lopes, que era recém-formado, um idealista, Raimundo Tadeu de Carvalho, que era antropólogo e que deu as aulas de Sociologia, Padre Jorge, que hoje não é mais padre, que era professor de História e Filosofia, para as aulas de Português, havia um agente do INSS, o Antonio, interessante é que ele tinha seu salário garantido pelo INSS (e que era muito bom), assim ele trabalhava voluntariamente para a Faculdade. O Manoel Nazareno, eu não me lembro mais se era da CODEVASF ou se era do DENOCS, era geólogo e integrou o corpo docente de Geografia. De Brasília de Minas, buscamos uma professora para dar aula de Português. Ela era filha adotiva do Abgar Renoux, Conselheiro do Conselho Federal de Educação sediado no Rio de Janeiro.

Eu me lembro ainda de que nós dependíamos da aprovação do conselho, mas, muitas vezes, ele barrava os professores que nós indicávamos, fiquei com muita raiva porque ele não barrou uma professora de Brasília de Minas que não tinha curso de especialização e foi aprovada porque era a filha de Abgar Renoux. Relatei isso para dizer que, naquela época, havia umas pequenas barganhas políticas.

Ainda em nossa busca por professores, Iede Ribeiro começou a dar aula, Jacy Ribeiro deu o nome para compor o quadro de professores dos cursos. No curso de Pedagogia, Glacira Mendes, que já estava em Belo Horizonte, fazendo curso de educação deu suporte para o Conselho Estadual e, depois, para o Conselho Federal. Buscamos Delourdes em Bocaiúva, dois anos depois. Fizemos tudo com muita dificuldade. Depois disso, o cenário educacional foi se ampliando quando agregamos a FUNM, que estava começando, em 1965, com o curso de Direito. Dr. João Vale Mauricio diretor da FUNM, que tinha muitas relações políticas, conseguiu (o casarão da FAFIL) para o funcionamento da Faculdade de Direito e a Faculdade de Filosofia, prédio onde nós ficamos por muito tempo, onde já havia funcionado a Escola Normal. (...). (M.I.M.F. SOBREIRA, entrevista novembro de 2007).

Para concretização do ideal, foi necessário apoio dos políticos da região, mas como em geral processos de criação e reconhecimento de instituição de ensino são lentos, na história da UNIMONTES¹⁰ isso não foi diferente. As dificuldades, aos poucos, foram diminuindo devido aos esforços não só são das precursoras do plano de criação da

¹⁰ Lembramos que esse nome “UNIMONTES” só começou a ser utilizado quando se propunha a criação de uma Universidade meados de 80 até a sua efetivação década de 90.

universidade, mas também das lideranças políticas locais, que acalentaram o sonho de muitos secundaristas que almejavam ingressar num curso superior.

Ainda no ano de 1963, foi fundada a primeira unidade privada de Ensino Superior do Norte de Minas, a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FAFIL, tendo como entidade mantenedora a “Fundação Educacional Luiz de Paula – FELP”. Iniciaram-se, em 13 de abril de mil novecentos e sessenta e quatro, os cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia nas instalações do Colégio Imaculada Conceição, sendo sua primeira Diretoria eleita no início de 1964.

Segundo a Professora Baby Figueiredo, além da elaboração dos projetos, elas tiveram que buscar o suporte político e financeiro da região e um espaço para funcionamento da instituição.

(...) o importante era que nós precisávamos de uma entidade para nos assegurar na questão financeira, e a entidade que estava disponível era a FELP, porque a FUNM ainda não tinha nada estruturado. Obtiveram (as professoras idealizadoras da implantação dos cursos superiores) o apoio financeiro da Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP) e das irmãs do Colégio Imaculada Conceição, que cederam o espaço do Colégio para o funcionamento da faculdade. (M.I.M.F. SOBREIRA, entrevista em novembro de 2007).

Em janeiro de 1964, uma comissão, liderada por Dr. Luiz de Paula, foi a Brasília à procura de apoio e da autorização de funcionamento da FAFIL. O Prof. Darcy Ribeiro¹¹, montes-clarense, homem idealista de compromisso com a educação do povo brasileiro, então chefe da Casa Civil da Presidência da República no governo do Presidente João Goulart, prestigiou o empreendimento e colaborou abreviando a tramitação do processo no Ministério da Educação.

Assim, os cursos de Pedagogia, Letras, História e Geografia, cujas atividades tiveram início em 1964, nas dependências do Colégio Imaculada, em 1966, foram transferidos para o velho casarão da Rua Coronel Celestino, nº 75 – onde havia funcionado o primeiro Grupo Escolar e a Primeira Escola Normal da cidade. Esses cursos foram reconhecidos pelo Parecer 838/70, do Conselho Federal de Educação e, depois em janeiro de 1971, pelo Decreto Federal nº 17/72 a FAFIL.

(...) por um problema cultural e político em março de 1964 fomos a Brasília, Isabel, Iede de Paula, Mary e eu, para solicitar, livros, referências bibliográficas. Fizemos isso através de Darcy Ribeiro, fomos recebidos por ele na Granja do Ipê, ele era chefe do Ensino Médio, ainda era secundário na época. Ele nos recebeu muito bem e conseguiu uma biblioteca, um acervo muito bom para os quatro cursos. No dia 31 de

¹¹ Darcy Ribeiro é nascido em Montes Claros, e teve uma participação importante na criação do Ensino Superior em Montes Claros. Criou a Universidade de Brasília e foi Ministro da Educação, Ministro-Chefe da Casa Civil e coordenou a implantação das reformas estruturais, época em que sucedeu o Golpe Militar de 64, que o lançou no exílio. Foi o último relator do Projeto de Lei da LDB, Lei nº 9394/96.

março, Darcy Ribeiro passou o telegrama, dia 31 de Março, ‘a biblioteca para os quatro cursos iniciais será enviada na próxima semana’, nesse mesmo dia 31, houve o golpe militar. Então, os que assumiram o governo acharam que nós éramos um apêndice do partido comunista para se instalar aqui no Norte de Minas, e que iríamos fazer guerrilha nessa região toda. Então, o governo proibiu qualquer ato de aprovação para os quatro cursos. Nós funcionamos irregularmente, formamos uma turma sem dar o diploma, porque não tínhamos o documento legal. Em 1970, depois de muita luta, conseguimos regularizar a vida da FAFIL. Viver esse tempo foi uma glória para nós, foi um tempo de luta contra o governo militar, embora tenhamos sido confundidas com pessoas de guerrilha em função de nossa ligação com Darcy Ribeiro e Lauro de Oliveira Lima. (M.I.M.F. SOBREIRA, entrevista novembro de 2007).

Em 1965, a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior –FUNM, também instituição privada, iniciou seus trabalhos com a implantação da Faculdade de Direito – FADIR e, em 1966, a FAFIL desligou-se da FELP e passou a integrar a FUNM, funcionando no casarão onde atuava a Escola Normal (primeira escola da cidade). O nosso recorte histórico se restringe à história da FUNM/FAFIL por ser esta a responsável pela formação de professores – cursos de licenciatura.

Conforme declaração da Prof^a Yvonne Silveira, por ocasião da comemoração dos vinte e cinco anos da FAFIL,

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (...) veio trazer uma transformação cultural para a região, já comprovada, nestes vinte e cinco anos de funcionamento, com a diplomação de mais de três mil professores, que lecionam nas escolas de 1º e 2º graus, e na própria Faculdade, com empenho e consciência do dever a cumprir. Se há contestação quanto ao nível de ensino, deve-se observar que a Universidade, de qualquer parte do mundo, atualmente, está em crise, como outros valores, procurando novas formas de vida e de expressão (...). Não obstante a soma de muitos problemas, e de erros, a Faculdade de Filosofia tem conseguido formar excelentes professores, que aí estão testemunhando a sua autenticidade e o relevante papel que desempenha dentro do nosso contexto sociocultural. Apesar das grandes dificuldades financeiras da FUNM, que nela refletem, a Faculdade de Filosofia cresce harmonicamente e continua na sua destinação de formar homens de ideias, capazes de reflexão e de encontrar no humanismo o novo sentido, no quadro da era tecnológica em que vivemos. (SILVEIRA, 1989, p.17).

Em 1989, com a promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais, de acordo com o artigo 82, parágrafo 3º, do "Ato das Disposições Constitucionais Transitórias", da Constituição Mineira, de 21/09/89, o Decreto Estadual nº 30.971, de 09/03/1990, foi instituída a “Universidade Estadual de Montes Claros”, passando a FUNM a ser a Universidade Estadual de Montes Claros. Mas a efetiva integração da UNIMONTES como ente público (autarquia) ocorreu a partir de 1º/08/1990, quando os servidores da extinta FUNM foram incorporados ao quadro de pessoal do Estado de Minas Gerais. Vale lembrar que, durante os seus dois primeiros anos de funcionamento, mesmo sendo estadual, a

instituição ainda cobrava mensalidade dos alunos. (Disponível em <http://www.unimontes.br/histórico> - acesso em 05/04/2008).

O primeiro Estatuto da UNIMONTES foi aprovado por meio do Decreto Estadual nº 31.840, de 24/09/1990. A Lei Estadual nº 11.517, de 13/07/94, reorganizou a Instituição do ponto de vista administrativo-funcional, sendo extintas as Faculdades e criados os Centros de Ensino (**Centro de Ciências Humanas - CCH**¹², Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA e Centro de Ensino Médio e Fundamental - CEMF). (UNIMONTES, Disponível em <http://www.unimontes.br/histórico> - acesso em 05/04/2008).

Em julho de mil novecentos e noventa e quatro, o Ministério da Educação reconheceu a UNIMONTES como universidade, por meio da Portaria Ministerial nº 1116 e do Parecer nº 232/94 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

A partir de 1995, a UNIMONTES começou a implantar cursos regulares de graduação fora da sede. Iniciou-se pela cidade de Januária com a instalação dos cursos de Letras e Pedagogia. Em 2007, fundou os *campi* de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu/Unaí, Pirapora, Salinas e São Francisco e, ainda, um núcleo em Joaíma, além dos mais de 300 municípios consorciados. Em dezembro de 2008, foi inaugurado o Campus de Bocaiúva, que iniciou, no primeiro semestre de 2009 o curso de graduação em Química, com o propósito de oferecer, nesse campus, também o curso de graduação em Física. (UNIMONTES, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2007/2008).

A UNIMONTES está localizada em uma área de 196.000 Km², o que corresponde a quase 30% do total do Estado. Alcança mais de 342 municípios do Norte de Minas e dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, abrangendo uma clientela que, em potencial, ultrapassa a dois milhões de habitantes.

A UNIMONTES ofereceu, no ano de 2008, 2.147 vagas em seus 51 cursos regulares de graduação, por meio da realização de dois vestibulares anuais e do Programa de Avaliação Seriada para o Acesso ao Ensino Superior (PAES). Foi instituído, pela Lei Estadual nº 15259/2004, o sistema de reserva de vagas, que estabelece: 20% para afrodescendentes, 20% egressos de escola pública, comprovadamente carentes, e 5% para portadores de deficiência e indígenas. No período de dezembro de 2004 a julho de 2008 ingressaram na Unimontes, por meio do sistema de reserva de vagas e pelo PAES, 2640 estudantes. (UNIMONTES, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2007/2008).

¹² Grifo nosso, Este Centro é o responsável pelos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia dentre outros.

A Instituição distribui vagas em seus cursos de Graduação regular, Modulares, Sequenciais, Normal Superior - Formação de Professores das Primeiras Séries do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil e Técnicos, além de vagas nos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em diversas áreas do conhecimento humano, e de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado oferecido na área de Saúde, Ciências Biológicas e Ciências Sociais Aplicadas, Letras e outros em processo de autorização, perfazendo um total de aproximadamente, 11.762 mil alunos atendidos nesses cursos. (UNIMONTES - RELATÓRIO DE GESTÃO/UNIMONTES, 2008).

Conforme Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2005-2009), a Unimontes, em 2008, era considerada uma Universidade de Integração Regional, pois até então a única universidade pública do Norte de Minas, que agrega o polígono da seca e atende às regiões Nordeste e Noroeste com abrangência dos Vales Jequitinhonha, Mucuri e Urucuia. Sua influência estende-se desde o sul da Bahia até a região Centro-Oeste¹³.

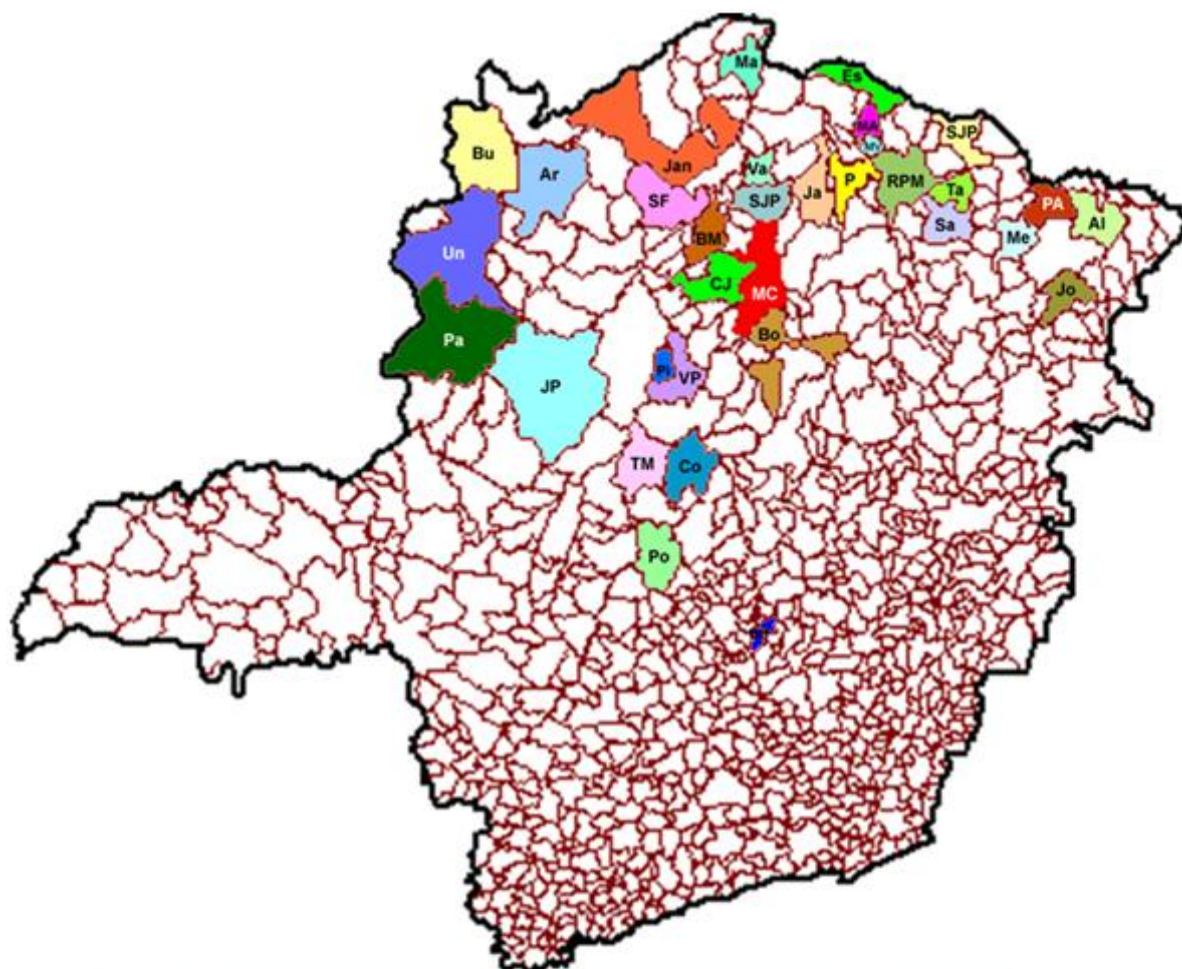
Essa designação “Polo de Integração Regional” expressa a importância da universidade para o desenvolvimento da região, e a sua contribuição para a área de formação de formadores. Seus diversos cursos tanto regulares, como aqueles semipresenciais, muitas vezes, têm sido a mais importante via de acesso ao Ensino Superior, de muitas pessoas afastadas dos grandes centros urbanos e de outras possibilidades, sobretudo, para aqueles que acreditam que a inserção social se opera via educação.

Segundo Pereira e Silva (2002), a qualidade da educação oferecida pela Unimontes consolida-se por meio do desenvolvimento de políticas públicas em prol do crescimento regional, aproveitando a potencialidade humana disponível, e também otimizando recursos para a permanente capacitação docente. É o que qualifica a ação do formador em prol do desempenho do formando, o que torna possível a operação da qualidade social. Portanto, o incentivo à pesquisa, as parcerias interinstitucionais, com entes federados são imprescindíveis, é o que propicia a expansão da universidade. (PEREIRA e SILVA, 2002, p. 115-116).

Assim, é possível afirmar que a Unimontes cresceu mais do que havia planejado inicialmente; mas cresceu em razão da percepção de seu compromisso com a região. (...) Tal crescimento foi também fruto da inserção da universidade desde 1990 no orçamento do Estado de Minas Gerais, com um percentual que foi crescendo com o tempo. (PEREIRA e SILVA, 2002, p. 116).

¹³ Em 2006 foi fundada a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, com sede em Diamantina – MG.

O mapa, apresentado a seguir, possibilita uma leitura sobre a área de abrangência da Universidade Estadual de Montes Claros no Estado de Minas Gerais.



ABRANGÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES								
Municípios da Região Norte de Minas Gerais								
n	Município	Sigla	n	Município	Sigla	n	Município	Sigla
1	Montes Claros	MC	12	São Francisco	SF	23	Bocaiúva	Bo
2	Porteirinha	P	13	Pirapora	Pi	24	Mato Verde	MV
3	Monte Azul	MA	14	Coração de Jesus	CJ	25	Rio Pardo de Minas	RPM
4	Espínosa	Es	15	Várzea da Palma	VP	26	Salinas	Sa
5	Janaúba	Ja	16	Três Marias	TM	27	São João do Paraíso	SJP
6	Manga	Ma	17	Pompéu	Po	28	Taiobeiras	Ta
7	Unai	Un	18	Corinto	Co	29	Pedra Azul	PA
8	Buritis	Bu	19	Januária	Jan	30	Medina	Me
9	Arinos	Ar	20	Brasília de Minas	BM	31	Joáima	Jo
10	Paracatu	Pa	21	Varzelândia	Va	32	Almenara	Al
11	João Pinheiro	JP	22	São João da Porte	SJP			

Figura 05: Abrangência da Unimontes no Estado de Minas Gerais, 2008 (adaptado por Luis A. de O. Freitas).
Fonte: www.geominas.mg.gov.br/kit_desktop/kit2/imagens/mapas/basicos/mg_mun96.gif.

Desde setembro de 1995, a UNIMONTES integra à Secretaria Estadual de Ciências e Tecnologia de Minas Gerais, desvinculando-se da Secretaria de Educação (UNIMONTES, RELATÓRIO DE GESTÃO 2008).

1.2.1.1 O Projeto Pedagógico da Instituição

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI (2006), a visão da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, “é que diante das transformações sociais do mundo atual, e ciente da responsabilidade de integrar toda a comunidade acadêmica em suas ações institucionais, coloca-se hoje em posição de reflexão, buscando atingir os objetivos com a amplitude e a diversidade retratadas tanto no contexto social em que se insere, quanto na realidade nacional”. (UNIMONTES, PPPI, 2006, p. 8),

A Unimontes apresenta, em seu PPPI, um compromisso com o público a que atende por meio da busca do diagnóstico, do planejamento e do desenvolvimento de ações que aprimoram sua atuação e seus compromissos com a sociedade, tanto em um caráter coletivo quanto individual.

O Regimento Geral aponta como finalidade/missão “contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da comunidade, tornando-se fator de integração regional” (UNIMONTES, REGIMENTO GERAL, 1999, p.1).

Essa missão constitui-se em uma declaração de propósitos de caráter amplo e duradouro constantes no PDI 2005/2009.

Relacionamos a seguir, as diretrizes e princípios pedagógicos da Universidade:

1. consolidar a Unimontes como universidade de integração e transformação regional;
2. ampliar a integração da universidade com a comunidade;
3. consolidar a autonomia universitária;
4. preparar o futuro da Unimontes, modernizando estrutura, procedimentos e práticas;
5. responsabilidade social (UNIMONTES – PPPI, 2006, p. 11-12).

Os objetivos da Unimontes são:

1. desenvolver, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, a técnica, a ciência e as artes;
2. preparar e habilitar os acadêmicos para o exercício crítico e ético de suas atividades profissionais;
3. promover o desenvolvimento da pesquisa e da produção científica;
4. irradiar e polarizar, com mecanismos específicos, a cultura, o saber e o conhecimento regional;
5. atender à demanda da sociedade por serviços de sua competência, em especial, os da saúde, da educação e do desenvolvimento social e econômico, vinculados às atividades de ensino, pesquisa e extensão. (DECRETO ESTADUAL nº 43.586, de 15/09/2003).

A elaboração de um PPPI, tendo como referência o PDI, está posicionada em relação ao futuro que se deseja construir para a instituição, considera-se de extrema importância avaliar a instituição, promovendo uma profunda reflexão que possa suscitar inúmeros questionamentos, esperando respostas consistentes que possam reverter-se em desenvolvimento de ação de caráter pedagógico, político e administrativo para a tomada de decisões de forma destacada e, ao mesmo tempo, integradora entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

As três dimensões, ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis entre si, são imprescindíveis à constituição e à consolidação da instituição como universidade.

A excelência pretendida depende da disponibilização à sociedade de um ensino público de qualidade, pautado na oferta de atividades de ensino, conectada aos resultados e às produções advindas das atividades de pesquisa, bem como serviços e programas oferecidos em resposta aos problemas vivenciados pela população, como possíveis soluções das iniciativas da extensão.

A formação de professores, na Unimontes, é oferecida, inicialmente, nos cursos de graduação em Licenciatura nas seguintes áreas: Artes com Habilitação em Música, Teatro, Artes Visuais; Ciências da Religião, Filosofia, Geografia, História; Letras com Habilitação: em Espanhol, Inglês e Português; Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física. Esses cursos são oferecidos no Campus Montes Claros e algumas dessas Licenciaturas são oferecidas também, nos Campi fora da sede.

Com a expansão acadêmica, a Unimontes passou a oferecer também a graduação na modalidade “EAD” Educação a Distância, cujo projeto aprovado pelo Ministério da Educação, dentro do Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Médio e no Ensino Fundamental), garantindo o oferecimento de 400 vagas na área de Letras/Português. Assim, em 2008, iniciaram-se os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Funciona, na universidade, desde 2000, o Instituto Superior de Educação - ISE -, que atende à demanda das comunidades pertencentes às regiões do Norte, Noroeste, Vales do Jequitinhonha e Mucuri de Minas Gerais, com a oferta de cursos de formação de professores para a Educação Básica. Proporciona, também, formação continuada de professores, em níveis de Aperfeiçoamento, Graduação, Pós-Graduação *Lato Sensu*, nas modalidades presenciais e a distância, para todas as regiões de abrangência da Universidade. Como esse trabalho, a Unimontes busca a consolidação de seu propósito de ser uma universidade de integração regional.

A formação do professor formador é ofertada pela Unimontes em forma de cursos implantados pela própria universidade e/ou por meio de incentivos para que o professor se qualifique em outras instituições de Ensino Superior no Brasil e no estrangeiro. Como pode ser constatado no Relatório de Gestão 2006/2007.

Segundo dados da Pró-Reitoria de Pesquisa, em 2009 a Unimontes contava com quadro docente, composto por 67 graduados, 740 especialistas, 385 mestres e 135 doutores, perfazendo um total de 1327 professores, assim distribuídos:

Nº	Centro	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	TOTAL
1	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS Cursos: Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado); Educação Física (licenciatura e bacharelado); Enfermagem; Medicina e Odontologia	04 0,30%	247 18,61%	117 8,82%	39 2,94%	407 30,67%
2	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET Cursos: Agronomia, Matemática, Química (Licenciatura), Sistemas de Informação, Tecnologia em Agronegócios; Zootecnia	04 0,3%	33 2,49%	46 3,46%	37 2,79%	120 9,04%
3	Centro de Ciências Humanas – CCH Cursos: Artes (Habilitação em Música); Artes (Habilitação em Teatro); Artes Visuais; Ciências da Religião; Filosofia; Geografia;	00 00%	200 15,07%	129 9,72%	42 3,17%	371 27,96%

Nº	Centro	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	TOTAL
	História; Letras (Habilitação em Espanhol); Letras (Habilitação em Inglês); Letras (Habilitação em Português); Pedagogia					
4	Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA Cursos: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Ciências Sociais; Direito; Serviço Social	03 0,23%	105 7,91%	80 6,03%	17 1,28%	205 15,45%
Nº	Centro	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	TOTAL
5	Centro de Ensino Médio e Fundamental - CEMF	00 00%	16 1,20%	01 0,08%	00 00%	17 1,28%
6	Hospital Universitário	56 4,22%	139 10,48%	12 0,90%	00 00%	207 15,60%
TOTAL		67 5,05%	740 55,76%	385 29,01%	135 10,18%	1327 100%

Tabela 01: Titulação Docente por Centro.

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – julho 2009.

Ressaltamos que o CCH é responsável por 27,96 % do quadro docente da Unimontes, sendo superado em número de professores apenas pelo CCBS. Em relação à titulação percebemos no CCH a predominância de especialista. No que se refere à formação *Stricto Sensu* o centro é responsável por 12,89% de professores mestres e doutores. Percebemos ainda, que o CCET apresenta um número inferior de professores, mas em percentuais ele tem um número maior de titulados.

Esse quadro expressa os resultados e a ampliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na instituição. A criação de Programas de Mestrado próprios, iniciados em 2003, com o Programa de Pós - Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS) foi o marco para o estabelecimento de outros, como o de Ciências Agrárias (Produção Vegetal no Semi-Árido), Ciências Biológicas e Ciências da Saúde (um profissional e outro acadêmico), Mestrado Profissional em Cuidado Primário em Saúde; o Mestrado em Zootecnia, cujas atividades iniciaram-se em março/2008. Em 2008, ocorreu a implantação do mais recente Programa de Mestrado o de Letras/ Estudos Literários¹⁴. Importante enfatizar, ainda, que se encontram em processo de criação os Mestrados nas áreas de Gestão, de História e Educação. (...) O

¹⁴ O programa de Mestrado do Curso de Letras não é mencionado no Relatório de Gestão 2006/2007. Essa informação está disponibilizada no site da Unimontes em: <http://www.unimontes.br/informacoes.php?option=posgraduacao;content=principal&menu=2><<http://www.unimontes.br/informacoes.php?option=posgraduacao;content=principal&menu=2>> Acesso em agosto/2009.

programa de qualificação do corpo docente para a formação de doutores, mestres e especialistas, com investimentos efetivos, tem sido feito, por meio do: Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos - PODERH -, com auxílios do Governo de Minas, por intermédio da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos – PCRH/FAPEMIG e fontes financiadoras de bolsas e projetos de pesquisa (FAPEMIG, CNPq, CAPES, FINEP). Houve também um esforço de realização de Programas Minter e Dinter para a formação dos formadores nas seguintes áreas: Educação, História e Letras. (UNIMONTES, RELATÓRIO DE GESTÃO 2006/2007, p. 49). Em 2009 foi criado o PMCD – Programa Mineiro de Capacitação Docente convênio CAPES/FAPEMIG com o objetivo de estimular e fomentar a qualificação *Stricto Sensu* dos docentes das universidades públicas mineiras em, nível de Doutorado em Programas de Pós-Graduação, localizados no Estado de Minas Gerais.

A seguir, faremos uma apresentação dos Cursos Superiores de História e Pedagogia da Unimontes, tendo em vista que são os cursos selecionados para esta pesquisa.

1.2.1.2 O curso de História da Unimontes

O Curso de História da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (atual Unimontes) iniciou suas atividades em 1967, sendo reconhecido pelo Decreto Lei 68038, de 13 de janeiro de 1971, com a finalidade de licenciar professores de 1º e 2º graus, vinculado à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FAFIL. Com a criação da Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior, essa instituição agregou-se à sua estrutura. Observamos que o curso de História juntamente com outros três cursos foram os primeiros cursos de Licenciatura de Montes Claros e da região Norte do Estado de Minas Gerais.

O Departamento de História, em 1984, sob a chefia da Professora Layce Tourinho Correia Machado, iniciou um processo de discussão e reflexão docente/discente acerca da Estrutura do Curso de História. A implantação da Estrutura Curricular deu-se a partir de 1987. (UNIMNTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p.48)

Com a aprovação da Lei 11.517, que estruturou a Universidade Estadual de Montes Claros, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras FAFIL, em 1993, passou a denominar-se Centro de Ciências Humanas e, paralelamente aos Departamentos, constituíram-se os Colegiados de Coordenação Didática dos diferentes cursos. Dentro dessa

nova realidade institucional, esses Colegiados, por meio de suas coordenações, receberam, pela Resolução 008/94 art. 2º, inciso II, a incumbência de reformular os currículos.

No entanto, pensar mudanças para o Curso de História, naquele momento, implicou, antes de tudo, a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, por “(...) conceber o ensino de graduação como uma forma privilegiada de acesso ao conhecimento produzido e veiculado pela Universidade e como meio para a formação de profissionais afinados com as exigências do mundo contemporâneo” (SANTOS, 1999, p.07).

Em 2000, foi aprovado o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de História, incluindo a Reformulação Curricular, após estudo das comissões formadas por representantes docentes e discentes. Procurou-se, naquela ocasião, atender às sugestões e às decisões tomadas em conjunto pelos professores e alunos que compuseram a comissão do Centro de Ciências Humanas (CCH), encarregada de discutir uma proposta pedagógica para cada Curso, no ano de 1999. O Projeto Político-Pedagógico proposto direcionou o Curso de História para atender a uma necessidade inadiável: adequar o Curso de História às necessidades oriundas da realidade. É importante salientar que, em 2002, foi implantado no Município de São Francisco - MG o curso de História regular no Campus Avançado. Procurou-se responder às exigências da sociedade, da formação humana do cidadão e do mercado de trabalho. A intenção dos profissionais que propuseram o novo projeto Político Pedagógico era:

Promover uma melhor formação do estudante; de conformidade com a atualidade; aproveitar melhor a capacidade e o potencial qualitativo do corpo discente e docente; Suscitar a prática sistemática da produção acadêmica e científica com vistas a aprimorar o desempenho do egresso nas séries do Ensino Fundamental e Médio; e relacionar melhor teoria e prática educacional. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p. 49).

Ainda, segundo o Projeto Político Pedagógico (2004) para atingir os objetivos propostos no projeto, aprovado em 2000, o curso de graduação em História necessitou, além de uma política pedagógica, contar com uma Estrutura Curricular voltada para a formação do aluno em Licenciatura Plena, bem como para a pesquisa. No ano de 2003, o curso foi avaliado pela comissão do Conselho Estadual de Educação, quando foi constatado que, na realidade, ele já havia superado, em muitos aspectos, as propostas do Projeto Político-Pedagógico, especificamente, no que diz respeito à Estrutura Curricular, carecendo de uma nova adequação. Além disso, tornou-se urgente uma maior flexibilização da carga horária das disciplinas para melhor viabilizar as atividades complementares exigidas pela legislação, e redimensionar o Ensino/ formação de modo a permitir maior carga horária para as atividades

práticas de ensino, imprescindíveis para os Cursos de Licenciatura. Reformulação esta que gerou o projeto vigente até os dias atuais.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2004), o curso de graduação tem os seguintes objetivos – objetivo geral:

[...] formação integral de futuros professores do Ensino Fundamental e médio: profissionais capazes de transcender a função de simples veículos de transmissão, produzindo, junto com seus alunos, o conhecimento. Assim, considera-se, em primeiro lugar, as áreas de atuação hoje existentes para o profissional da História e, em segundo, a possibilidade de seu retorno à Universidade, seja para obter um novo título na Graduação, seja para ingressar em Cursos de Pós-Graduação. (p. 58).

Objetivos Específicos:

- capacitar o graduando em História para o exercício da docência no Ensino Fundamental e médio;
- possibilitar ao egresso condições de exercer atividades nas áreas de ensino em arquivos, Museus, Institutos de Pesquisa, bem como prestar assessorias em Empresas Privadas, Editoras e similares;
- formar o profissional em consonância com os preceitos da cidadania e da ética;
- desenvolver o interesse pela docência e pela construção do conhecimento;
- incentivar o permanente aperfeiçoamento didático-pedagógico;
- capacitar o egresso ao retorno à Universidade para continuar sua formação em Cursos de Especialização e similares;
- promover a integração entre a Universidade e a comunidade local;
- estimular o interesse pela História e cultura do Norte de Minas Gerais. (p.58-59)

A seguir caracterizaremos o curso de História da Unimontes oferecido na atualidade. Para tanto, recorreremos aos pressupostos filosóficos, sociológicos e epistemológicos apresentados pelo Projeto Político Pedagógico de 2004, vigente em 2009.

Segundo o Projeto Pedagógico (2004):

Pensar os fundamentos do Projeto Político Pedagógico inclui a reflexão dos princípios norteadores da busca de uma Universidade democrática, pública e gratuita. A professora Ilma Passos Alencastro Veiga, da Universidade de Brasília (UNB), alerta para a existência de cinco princípios, a saber: **igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério**. Por **igualdade** entendemos a compreensão de que, se, inicialmente, os discentes trazem consigo suas discrepâncias sócio culturais, a missão da Universidade é proporcionar condições de igualdade para sua inserção profissional e humana, após a finalização de cada curso. (UNIMONTES, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 50).

A **qualidade** refere-se à igualdade de duas dimensões indissociáveis do conhecimento: a formal ou técnica, que “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento,” e a

política, entendida como “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. (DEMO,1994, p.14)

Em relação à **gestão democrática**, o projeto salienta a necessidade de repensar a estrutura de poder na Universidade, tendo em vista sua socialização, que é imprescindível à participação de representantes dos diferentes segmentos da Instituição, no que se refere ao pensar pedagógico, administrativo e financeiro.

O princípio da **liberdade** fundamenta-se na ideia de autonomia reflexiva acerca das relações de poder engendradas entre o aprender, o ensinar, o pesquisar e o divulgar conhecimentos, compreendidos como produção coletiva.

A **valorização do magistério**, último dos princípios indicados trata do crescente reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, em consonância com a oportunidade de desenvolver sua formação continuada¹⁵.

Fica evidente, no documento, a relevância dos princípios para a garantia da operacionalização das propostas pedagógicas e estruturas curriculares,

Com base nos princípios acima mencionados, o Projeto Político-Pedagógico “se impôs ao Curso de História como instrumento gerencial afinado com a modernidade que se quer afrontar, e é imprescindível para que a Instituição possa dar respostas rápidas às profundas mudanças que se operam na sociedade”. (p.51)

Os fundamentos sociológicos do projeto pautam-se em uma concepção de formação de professores, como profissionais aptos para atuar na sociedade contemporânea. Isso garantido via disseminação do conhecimento em sintonia com uma formação que garanta enfrentar a atualidade em uma sociedade em constantes mudanças e regida por um paradigma que tem como elemento central “o conhecimento”¹⁶. Nessa perspectiva, acredita-se em uma formação profissional pautada na dimensão cidadã.

Nessa direção, compreende-se a busca de estratégias da socialização dos docentes no interior da Instituição em que se compartilham normas e valores, contribuindo, inclusive, para explicar diferenças de estilos e práticas nos diversos campos em que o conhecimento histórico transita, vislumbrando novas descobertas, novas indagações e transformando os docentes em atores sociais capazes de construir novos capítulos de novas histórias. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p. 51)

Quanto aos fundamentos epistemológicos do projeto, é preciso notar que, mesmo nas sociedades que emergiram como herdeiras de trajetórias históricas democrático-liberais

¹⁵ Sobre isso ver Veiga (1998), “Caminhos da Profissionalização do Magistério”

¹⁶ MERTON, Robert. Valores Sociais e atividade científica: um retorno à Agenda de Robert Merton. In: PORTOCARRERO, Vera. (org.). **Filosofia, História e Sociologia das Ciências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1973.

clássicas (França, Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo), são criticados os denominados “pressupostos perniciosos”¹⁷, que, no século XIX, nortearam as Ciências Humanas. Nessas formulações analíticas, destaca-se a tradição de pensar as relações sociais fundamentadas em um conceito de sociedade homogênea e unitária. Se tomarmos tais sociedades como parâmetro, enfrentaremos outro problema. Explica-se: seremos levados a trabalhar com modelos analíticos excludentes e/ou lineares, evolucionistas e deterministas que não se encaixam nem mesmo na História do Brasil (ou de qualquer outro país da América do Sul) e dos quais devemos afastar-nos.

Para ultrapassar esses limites e as falhas teórico-metodológicas nele contidas, enfatizam-se a necessidade e a urgência da formulação de um conhecimento orientado por parâmetros que incorporem e traduzam as diferenças, as particularidades, a diversidade e a pluralidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2004),

(...) ao propor os fundamentos epistemológicos, não se está advogando a construção de uma História Global, como queriam os historiadores do século XIX¹⁸ ou mesmo alguns dos “deuses tutores da École des Annales”¹⁹. A preocupação que norteia esta proposta para a Área de História é de uma visão crítica da História e do Conhecimento que possibilite ao graduando se constituir em um profissional comprometido com o fazer e pensar dos múltiplos sujeitos históricos. (p.52).

A orientação didático-pedagógica para o Curso de História indica a necessidade de uma Universidade e de um curso que não se fundamentem na fragmentação, mas que compreendam e construam uma reflexão sistemática do cotidiano das relações acadêmicas.²⁰

No contexto, da sala de aula, a prática deve pautar-se pelo exercício da liberdade e da discussão. Os recursos que orientarão a dinâmica das aulas deverão ser planejados pelo professor, e discutidos pelo conjunto docente/discente, para cada disciplina, considerando a legislação oficial e as orientações do Regimento da UNIMONTES.

Observamos que o projeto pedagógico do curso concebe o contato didático não apenas como o ministrar aulas, mas também: orientar, avaliar e elaborar com os acadêmicos todo o conhecimento proposto para o curso, acreditando que essa postura formará um aluno emancipado e que ocupa o seu lugar na História.

¹⁷ Para melhores informações ver: TILLY, Charles. **Grandes estruturas, processos amplos, comparaciones**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

¹⁸ TOYNBEE, Arnold J. **Estudos de História Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961, p.3-15.

¹⁹ REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

²⁰ VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Dentre as concepções e finalidades apresentadas pelo Projeto Pedagógico (2004), recortamos as seguintes:

- o Curso de História parte da concepção de que o ser humano é consciente e é o único habitante do planeta que vive historicamente, ou seja, tem consciência da passagem do tempo e que sua sobrevivência implica a sobrevivência do grupo a que ele pertence e, em última instância, do próprio planeta. [...] A modernidade comporta uma aceleração de pensamentos e comportamentos que, muitas vezes, justificam a completa ignorância do bom senso, do respeito ao próximo e à natureza de maneira geral, atitudes que, em última instância, arremessam a humanidade ao caos social e a completa ignorância de valores universais;
- o “saber”, em sentido amplo, e o “saber História”, no sentido restrito, fazem do professor um ser humano competente e hábil para refletir acerca de sua atividade docente de modo a considerar teóricas as questões da modernidade e elaborar propostas plausíveis para a manutenção da dignidade humana, objetivo último de qualquer instituição de ensino;
- [...] a concepção de Ensino de História apoia em um grande tripé: econômico, político e social, que se subdivide em análises diferenciadas das atividades humanas: as mentalidades coletivas, o imaginário, os símbolos universais e aqueles dados em uma comunidade específica: a sexualidade, a regionalidade, os comportamentos desejáveis e não desejáveis pelas sociedades através do tempo, enfim, a multiplicidade dos aspectos da vida humana. Esta variedade de enfoques permitiu que a História, dita “tradicional”, fosse enriquecida com outros saberes que estimulam as pesquisas acadêmicas, ampliam conceitos, aguçam a capacidade crítica e o intercâmbio permanente com outras disciplinas e, conseqüentemente, aprimoram a prática de ensino no cotidiano da sala de aula;
- A relação entre o ensino e pesquisa resulta na construção do conhecimento por alunos e professores e na posterior divulgação desses saberes. Isso significa, também, considerar características, anseios, necessidades e motivações dos discentes e docentes do curso, da comunidade local e da sociedade em que a UNIMONTES está inserida, o que assegura a relevância da contribuição social do curso;
- As finalidades da educação e do Ensino Superior fundamentam-se, de forma geral, em cinco grandes grupos: **cultural** (para que os indivíduos melhor compreendam a sociedade em que vivem); **político e social** (para a participação política que inclui noção de cidadania); **de formação profissional** (para a compreensão do papel do trabalho na inserção social do egresso) e **humanística** (para promover o desenvolvimento integral do indivíduo).

O projeto pedagógico contempla, também, no perfil profissiográfico em História, as competências, habilidades e atitudes dos acadêmicos e egressos.

A formação do graduando em História deve basear-se em conceitos que integrem o núcleo do saber histórico, ou seja, que privilegiem um conjunto de conhecimentos e exigências à existência da própria História como disciplina. Portanto, não se trata apenas de registrar informações, tampouco de buscar, desenfreadamente, novidades no campo histórico para repassar aos alunos, pois:

(...) uma formação básica não se define pela quantidade de conhecimentos, pelo domínio de informações sobre quase tudo, mas pelo desenvolvimento da capacidade de pensar, compreender e recriar a natureza e a sociedade. Não abre mão do exercício da dúvida, da crítica, da busca sempre retomada das explicações, métodos, alternativas e soluções. Considera-se imprescindível o desenvolvimento da capacidade de pensar, de acompanhar os avanços do conhecimento e as transformações na sociedade e no mundo da produção e dos serviços, de trabalhar em equipe, aprender com os outros e com a própria experiência, cultivar inquietações, sonhos, utopias e compromissos. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2004)

Em relação aos conteúdos, competências, habilidades e atitudes, o projeto pedagógico prevê “que o licenciado em História deverá ser capaz de aplicá-los no cotidiano da sala de aula”, sabendo:

- problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, para incorporar o manuseio dos mesmos no Ensino Fundamental e médio; papel de diferentes linguagens, dos diversos agentes sociais e dos vários contextos históricos envolvidos em sua produção;
- produzir textos analíticos e interpretativos acerca dos processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios dos discursos historiográficos;
- relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;
- estabelecer relações entre continuidade/permanência, ruptura/transformação nos processos históricos;
- reconhecer o papel do indivíduo como agente e/ou produto do processo histórico;
- perceber os processos de construção da memória histórica, partindo da análise dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos;
- situar as diversas manifestações culturais – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – dentro do contexto histórico em que foram produzidos;
- problematizar os fatos recentes a partir da interpretação de suas relações com o passado no momento da docência;
- conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a garantir diferentes narrativas, metodologias e teorias;
- transitar pelas fronteiras entre História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento histórico;
- desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão, não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgão de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural;
- compreender o conceito de ética para sua aplicação na docência e nas demais relações sociais e profissionais. (UNIMONTES, PPP, p. 56-57).

De acordo, ainda, com o projeto pedagógico, o egresso em História deverá estar apto a atuar na docência do Ensino Fundamental e Médio ou mesmo continuar sua formação por meio de Pós-Graduação, o que lhe permitirá ministrar aulas no Ensino Superior de História. O professor poderá atuar, inclusive, como pesquisador em instituições públicas e privadas e na assessoria de Programas Culturais e em organismos de preservação do Patrimônio Histórico e Cultural. Ressaltamos que o egresso da Unimontes tem experiência com iniciação à pesquisa, por meio dos Programas de Iniciação Científica – PIBIC da instituição e das agências de fomento – FAPEMIG e CNPq.

1.2.1.3 O Curso de Pedagogia da Unimontes

O Curso de Pedagogia da Unimontes iniciou-se no ano de 1964 e, desde então, passou, até o ano de 2006, por várias reformulações na sua estrutura curricular, com o objetivo de atender às necessidades e aos anseios da sociedade e da legislação vigente.

Segundo o Projeto Pedagógico (2007), o curso, criado em 1964, sofreu algumas alterações a partir de 1968, uma vez que era necessário adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico implementado a partir de 1964, fase de expansão, da educação escolar por meio de uma série de medidas práticas destinadas a tratar o problema da educação de forma estratégica, pelo Regime Militar. Diz o documento:

Essas adequações propostas resultaram na Reforma Universitária, empreendida pela Ditadura Militar, e modelo que ainda vigorava através da Lei 5.540/68, que instituiu algumas alterações, sendo talvez a mais fundamental, a mais importante, o desmanche do modelo da década de trinta, que previa a participação da área da educação no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na forma como estava organizada: bacharelados acrescidos da formação pedagógica (3 + 1) e o Curso de Pedagogia. Com a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é a Faculdade de Educação que passa a ter a responsabilidade pela formação pedagógica e pelo Curso de Pedagogia. O Artigo 30 da Lei estabelecia que a formação, de professores, para o ensino de 2º grau e a preparação de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração inspeção e orientação para as escolas e os sistemas escolares, far-se-ia em nível superior. À Faculdade de Educação caberia o papel de articuladora com as demais faculdades e institutos, de modo a superar a formação “3 + 1” e possibilitar a formação do bacharel, e do licenciado, permanentemente, articulada a uma única destinação: a formação para o magistério. (UNIMONTES, PPP, 2007, p.10).

O curso de Pedagogia da FAFIL acatou as diretrizes legais do período, dentre elas, o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, que regulamentava o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, assim como as habilitações: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau. O Parecer 252/69 abria, ainda, a perspectiva de criação de outras habilitações que o Conselho Federal de Educação julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional.

Em 1975 e 1976, o Conselho Federal de Educação propôs os Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76, de autoria do Prof. Valmir Chagas, apontando para o curso de Pedagogia, a formação do especialista no professor, incluindo aí os egressos das Licenciaturas. Dois anos, após a publicação dos pareceres, o MEC, pressionado pelos debates que emergiam em vários fóruns dos educadores, tomou a decisão de sustar sua aplicação. O próprio MEC abre, posteriormente, em nível nacional, o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia, organizando Encontros Regionais em vários Estados. A retomada das discussões sobre a especificidade e identidade da Pedagogia, em consequência do conteúdo dos pareceres traz a questão

mais geral da formação dos educadores das “áreas de conteúdo”, as Licenciaturas, reavivando a polêmica sobre especialistas versus generalistas, professor versus especialistas, na formação do pedagogo. (UNIMONTES, PPP, 2007, p.10)

Como forma de manifestar-se contra as tentativas oficiais de reformulação do curso de Pedagogia, e com o intuito de reverter a estratégia de exclusão dos principais interessados nas discussões em pauta, os educadores reorganizam-se, nacionalmente, para fazer frente às ameaças de extinção do curso de Pedagogia no início dos anos 80 (oitenta), reafirmando-o como o espaço necessário para o estudo dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública.

[...] Um Encontro Nacional, após vários encontros regionais, foi organizado pelo MEC, em novembro de 1983, em Belo Horizonte, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação curricular, iniciado em 1978. Neste encontro, os educadores tomam para si a condução do processo de discussão e formam a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE - que passa a reunir-se com regularidade e a constituir em fonte importante de geração de conhecimento sobre a formação do educador.

Em 1986, no II Encontro Nacional em Goiânia, foi proposto repensar a formação dos especialistas de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar, criar áreas de concentração para a docência nas Séries Iniciais do 1º Grau, Educação Pré-Escolar, alfabetização, Educação de Adultos, Educação Rural, Educação Especial, dentre outras. Discutiu-se, também, sobre a permanência, ou não, das habilitações no Curso de Pedagogia. Em 1988, durante o III Encontro Nacional, foi abordado o tema “Identidade do Curso de Pedagogia”. Já no IV Encontro Nacional (1989 – Belo Horizonte), surgiram posições divergentes. Para alguns, a Pedagogia se insere no campo amplo da educação, recebendo os agentes da História, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Economia, etc., tendo como objeto de estudo a educação formal em ambiente escolar. Para outros, a Pedagogia é entendida como teoria geral da educação em qualquer ambiente social, como teoria do processo de educação historicamente dado. A distorção introduzida pelas habilitações começa a ser corrigida com o oferecimento de habilitações do magistério, em caráter obrigatório e anterior às demais habilitações.

Independentemente das habilitações específicas, o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente coletivo e interdisciplinar. O especialista deverá ser um elemento integrador e facilitador do processo ensino-aprendizagem e é em função desses requisitos que sua formação está sendo repensada.

Em 1990, a CONARCFE transforma-se em ANFOPE- Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação, que a cada dois anos, em seus Encontros Nacionais, tem estabelecido princípios para a estruturação/reestruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação. De lá para cá, não houve qualquer iniciativa, por parte do MEC, de discussão sobre políticas de formação do magistério.

No âmbito do V Encontro Nacional (1990 – Belo Horizonte), organizaram-se grupos de discussão sobre o Curso de Pedagogia. Os debates buscaram fundamentar o direcionamento dado às concepções curriculares para o Curso de Pedagogia. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2007, p.10)

O curso de Pedagogia da FAFIL/Unimontes, desde 1964, adequou-se às exigências legais e, acompanhou as mudanças. Atualmente, objetiva promover melhores

condições para a qualificação de profissionais da educação, para atuarem em funções pedagógicas não-docentes, como também para a formação de professores da Educação Infantil e das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso de Pedagogia tem como principal finalidade proporcionar condições para o desenvolvimento de recursos humanos para a região norte- mineira. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 10-12). O momento atual é, marcado pela discussão, pelo debate de ideias, pelo embate de posições não consensuais e, muitas vezes, conflitantes, e revela-se como parte integrante do quadro em que se encontram a educação e a sociedade brasileira.

A nova LDB, alterou as disposições legais que regulamentavam o curso de Pedagogia. O artigo 64 da Lei 9394/96, que estabelece a formação dos “especialistas” em nível de graduação no curso de Pedagogia ou em Pós-Graduação, trouxe a necessidade de se pensar na regulamentação dessa formação, ampliando e aprofundando os estudos e proposições que têm sido desenvolvidos nesse campo. Os cursos de Pedagogia são também mencionados no Art. 64 da LDB, Lei nº 9394/96, cuja finalidade, quando oferecidos em universidades, pode ser entendida no conjunto dos dispositivos da Lei, ora analisados. Dispõe o Art.64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, LDB, 1996, Art. 64)

A Resolução nº 01, de 15 de maio/2006, do Conselho Nacional de Educação, instituiu, em seu artigo 2º, que o curso de Graduação em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. No entanto, além da exigência da formação obrigatória para o exercício da docência, essas normas pressupõem ainda, em seu artigo 14, que: “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CP/CNE nº 05/2005 e 03/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64, em conformidade com o inciso VIII do artigo 3º da Lei nº 9.394/96”. Desse modo, o Projeto afirma:

Considerando essas disposições legais, as orientações básicas contidas neste projeto pedagógico, proposto para o curso de Pedagogia, tratam da sua adequação à referida Resolução do CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso. Neste sentido, [...] o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, viabilizará a formação de profissionais da educação capazes para o exercício competente da

docência e da gestão educacional. Dessa forma, o currículo do curso de Pedagogia visará o domínio dos conteúdos fundamentais, tendo como referência os princípios contidos no Art.6º, incisos I, II e III da referida Resolução, que contemplam o núcleo de Estudos Básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de Estudos e o Núcleo de Estudos Integradores. Trata também da atividade de pesquisa em educação, da escrita da Monografia como Trabalho de Conclusão do Curso, da articulação entre teoria e prática, do mínimo de horas para atividades formativas, para estágios supervisionados e da distribuição deste ao longo do curso, e das atividades teórico práticas de aprofundamento em áreas específicas, conforme o art. 7º, incisos I, II e III da mesma Resolução. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 7-8)

Vale ressaltar que, segundo a “proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior”, publicada pelo MEC, em maio de 2000, a formação de professores deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor.

Observa-se, ainda, que a qualidade da formação do pedagogo e dos futuros docentes da Educação Básica, no que diz respeito à concepção, conteúdos e métodos desta, não está apenas no *lôcus* institucional, depende, em boa medida, da competente adoção e uso, pelas instituições de ensino, de adequadas propostas metodológicas e aplicação das diretrizes curriculares, objetivo principal desta proposta.

Depende, também, de criar a cultura de inserção dos profissionais de educação em curso de formação continuada, pois de acordo com as Diretrizes do MEC, para a formação de professores, o desenvolvimento de competências profissionais far-se-á, processualmente, e a formação inicial é considerada apenas como a primeira etapa desse desenvolvimento permanente.

A Licenciatura em Pedagogia na Unimontes não se limita à formação do pedagogo ao âmbito das atividades docentes que ocorrem na sala de aula, uma vez que Resolução nº 01, de 15 de maio/2006, prevê no parágrafo único do seu art. 4º, que as atividades docentes também, compreendam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Dessa forma, o curso de Pedagogia oferecerá a formação para o docente e o gestor educacional.

Observamos que o Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia propõe a formação dos profissionais no prazo regular de quatro anos, com ênfase na docência em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como também nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional e outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos. A proposta considera o equilíbrio entre o núcleo de Estudos Básicos, o Núcleo de Aprofundamento e a Diversificação de

Estudos e o Núcleo de Estudos Integradores, visando a oferecer aos futuros pedagogos o domínio necessário para atuar na docência e na gestão educacional, conforme as áreas de conhecimento que integram as Diretrizes e Parâmetros Curriculares para a Educação Básica.

Fica evidente, no projeto pedagógico, a necessidade de garantir a formação integrada não apenas entre as diferentes funções exercidas no campo da docência e da gestão educacional na escola, mas também entre as diferentes áreas de atuação não escolar, como a área empresarial de recursos humanos, a hospitalar e outras em que se fazem necessários os conhecimentos pedagógicos.

Na proposta pedagógica do curso, a concepção de educador abrange a preparação do professor e a do gestor, alicerçada em uma nova visão do trabalho. Ela reafirma a relevância da atuação desse profissional na escola e em outras instituições da sociedade, e prevê o exercício na sala de aula e além dela.

Compete ao pedagogo, como profissional de educação, dominar científica e politicamente o conhecimento sobre o processo educativo. O gestor não é somente professor nem o professor é somente um gestor. O seu objeto de formação e atuação é o trabalho pedagógico no interior da escola ou fora dela. O curso de Pedagogia deve, de acordo com o Projeto, ter a sua base na docência, ampliada com a preparação para o trabalho pedagógico de gestão educacional, a ser exercido no âmbito da educação formal e não-formal, nas atividades regulares e a distância, em instituições escolares e não-escolares de Educação Básica e profissional. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 9)

O curso de Pedagogia recebe alunos de diversas cidades a maioria oriunda de Montes Claros, e também da região Norte-Mineira. Contudo, nos últimos anos, a sua área de influência ampliou-se de forma bastante significativa, abrangendo não apenas a região Norte, mas também o Nordeste e o Noroeste de Minas, Vale do Jequitinhonha e Mucuri.

Os objetivos do curso de Pedagogia da Unimontes, segundo o projeto pedagógico, são:

Objetivo Geral:

- Formar profissional capaz de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimento pedagógico; e atuar na gestão educacional em espaços escolares e não-escolares, fornecendo condições para a pesquisa, a reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais; apontando possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos científicos; comprometendo-se com a efetivação de um projeto de transformação social, observadas as diretrizes constantes no Projeto Político Pedagógico Institucional. (UNIMONTES, PPP, 2007, p. 12)

Objetivos Específicos:

- Preparar o professor para atuar na docência da Educação Infantil, das Séries Iniciais de Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
- Preparar o gestor, capaz de atuar no planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos formais e não-formais, no âmbito dos espaços escolares e não-escolares de Educação Básica e formação profissional.
- Desenvolver, entre as disciplinas do curso, uma prática criativa, original, flexível e interdisciplinar, que permita ao aluno utilizar um referencial teórico para interpretar a realidade educacional brasileira, favorecendo reflexões e buscando soluções que contribuam para a superação das dificuldades diagnosticadas.
- Desenvolver competências e habilidades gerais e específicas previstas para a formação do pedagogo, um profissional capaz de exercer atividade no âmbito da docência e da gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares de formação.
- Garantir articulação entre docência, organização e gestão do trabalho pedagógico nas unidades de exercício profissional, no âmbito de escolas e outras instituições sociais.
- Refletir sobre educação, escola e sociedade de forma que tais reflexões favoreçam a formação das pessoas e que a educação possa contribuir para a efetivação de um projeto de transformação social.
- Compartilhar saberes, garantindo a articulação entre os diferentes profissionais que atuam na educação, articulando em seu trabalho as contribuições de diferentes áreas de conhecimento.
- Instrumentalizar o pedagogo para desenvolvimento e organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais formais e não-formais, percebendo a importância do trabalho com a diversidade e a educação inclusiva;
- Realizar pesquisas, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico no campo educacional. (UNIMONTES, PPP, 2007, p.12-13)

Com base nos objetivos propostos, a prática pedagógica não deve ser concebida como uma tarefa isolada, mas como um trabalho coletivo, integrando o conhecimento do pedagogo com a realidade social, econômica e com o trabalho de sua área, tencionando assim, uma sólida formação profissional.

No que se refere ao perfil profissiográfico, a proposta prevê a formação do pedagogo com capacidade e domínio de conteúdos básicos e específicos, produzidos por diversas áreas do conhecimento, necessários à formação do profissional da educação. Sendo assim, o perfil do graduado em Pedagogia deve demandar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulem ao longo do curso. O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões.

- Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (UNIMONTES, PPP, 2007, p.13)

O projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007) objetiva, em sua dimensão formadora, garantir a qualidade e a relevância na preparação dos profissionais de educação, comprometidos com a construção de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, o Colegiado do Curso, por meio de um trabalho coletivo, envolvendo professores e alunos, baseou-se nos seguintes princípios norteadores, para a definição do perfil profissiográfico:

Competência técnica, humana e política para o exercício da docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais de Ensino Fundamental nos cursos de formação em que sejam necessários os conhecimentos pedagógicos.

Competência para o exercício da profissão, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Competência para propor, realizar, analisar pesquisas e aplicar resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade de identificar e gerir elementos que possibilitem construir a qualidade na educação sistemática.

Sólida fundamentação teórico-metodológica, que possibilite a formação profissional para o desempenho dos diferentes papéis e funções de docência, gestão educacional, produção e difusão de conhecimentos a partir do projeto político e pedagógico das instituições escolares e não-escolares, compreendendo o processo educativo em sua complexidade.

Compromisso com a luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 14)

O campo de atuação profissional do Pedagogo define-se em várias esferas, não se restringindo somente à instituição escolar, podendo, atuar como afirmado anteriormente em espaços escolares e não-escolares, em que se desenvolve ações educativas nas modalidades formais e não formais, em cursos regulares e a distância.

Assim, o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia prevê a preparação do profissional para atuar como docente na Educação Infantil, nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como Gestor Educacional. Já na Assessoria Pedagógica e Educacional ou na Formação Inicial e Continuada de Recursos Humanos em Instituições Escolares e não-escolares dos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Cursos de formação profissionalizante e concluído estudos de pós graduação, deverá estar apto a atuar, também, na Educação Superior), com abrangência de órgãos públicos e privados, escolas públicas e particulares de todos os níveis e modalidades de ensino, instituições educacionais e de pesquisa, órgãos de consultoria e de assessoramento. Esse profissional estará apto a atuar em outras instituições não-escolares que exerçam

atividade de ensino, em espaços não formais como, ONGs, Conselhos Tutelares, postos de saúde, empresas, hospitais, ações coletivas, clubes de serviços, recreação e outros.

Os fundamentos básicos, propostos pelo curso, concebem a formação do pedagogo, como um campo amplo e aprofundado dos conhecimentos produzidos pelas ciências que dão suporte teórico à educação, como também dos conhecimentos produzidos pela própria Pedagogia, que avança e indica possibilidades pedagógicas de ensino e aprendizagem. Tal conhecimento deve ser contextualizado e articulado às especificidades da realidade educacional local, de forma a garantir uma formação básica do pedagogo, capaz de compreender os grandes problemas educacionais, como também as especificidades da região Norte-Mineira, apontando possibilidades de intervenção para as demandas e dificuldades circunstanciadas nos diversos níveis de sua atuação. Esse conhecimento deve possibilitar ao pedagogo a compreensão necessária para assumir o seu papel como elemento transformador da realidade e a lutar por uma sociedade democrática e justa. (UNIMONTES, PPP, 2007, p. 16)

O Projeto deixa evidente que a formação do pedagogo como profissional da educação, em sua acepção mais ampla, demanda um educador, que compreenda a sociedade e a educação brasileira, sobretudo, a escola pública como realidade concreta, inserida num contexto histórico e social. Nessa formação, busca-se integrar no educador o pensar, o ser e o fazer a educação, superando-a da fragmentação e a da hierarquização do trabalho pedagógico, que decorre da desarticulação entre teoria e prática operada no decurso da formação dos educadores.

A proposta de formação do profissional de educação, do Curso de Pedagogia da Unimontes, apresenta uma abordagem globalizante dos fenômenos educacionais, porquanto incorpora as relações existentes entre o processo de ensino e aprendizagem, o processo educativo mais amplo e as dimensões social, econômica e política do contexto em que ocorrem.

O Curso de Pedagogia propõe uma formação que atenda aos seguintes aspectos:

- 1 – Abrir espaços curriculares para a investigação, problematização e organização do trabalho pedagógico, articulando os conhecimentos teóricos com a prática social. Este espaço requer a agregação de um componente importante para a relação teoria/prática – a pesquisa educacional. A pesquisa será indispensável ao estreitamento da relação sujeito/objeto do conhecimento. A atitude de pesquisador, presente no corpo docente e discente, possibilitará a produção de novos conhecimentos e uma melhor intervenção na prática pedagógica.
- 2 – Desenvolver uma fundamentação teórica que permita ao aluno uma aproximação e uma leitura crítica das diversas teorias do conhecimento de forma a desenvolver condição de definir um objeto de pesquisa, métodos de investigação, o que permitirá uma análise crítica da realidade educacional local e regional.

3 – Desenvolver uma prática coletiva, entre os docentes para que os conteúdos e métodos das diferentes disciplinas sejam pensados e trabalhados de forma integrada e que essa integração se faça no sentido tanto horizontal (entre as disciplinas) quanto vertical (ao longo do curso). (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 17-18)

O compromisso é com a educação sistemática e com o atendimento eficiente dos que a frequentam, portanto, deve estar fundamentado na gestão democrática da ação educativa a fim de que o trabalho pedagógico se desenvolva com base nas decisões coletivas, voltadas, politicamente, para a socialização do saber. Por isso, prevê o desenvolvimento de um trabalho coletivo interdisciplinar que vise à superação da estrutura fragmentada da educação escolar. O caráter coletivo deve ser buscado, segundo a proposta, possibilitando o sentido real da interdisciplinaridade, tanto por meio dos conteúdos quanto das metodologias e práticas pedagógicas correspondentes.

Assim, consideram imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e métodos na opção didática que se faz, não se deve esquecer da importância do tratamento metodológico que será dado aos conteúdos curriculares que integram os núcleos de formação do pedagogo. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 17-18)

Os aspectos, relacionados anteriormente, deverão possibilitar ao Pedagogo um contínuo desenvolvimento pessoal, que gere uma atitude crítica, transformadora, tanto no nível da prática como da técnica (trabalho produtivo); da prática teórica (trabalho de investigação e pesquisa) e da prática social (trabalho de organização e transformação social).

Em relação à estruturação curricular do curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas, pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 maio de 2006, estas permitem a organização de sistemas abertos, favorecendo condições para que professores e alunos possam superar os esquemas rígidos e criar novas possibilidades de formação do ponto de vista acadêmico, humano e profissional.

O currículo proposto objetiva o desenvolvimento humano, político e sociocultural mais amplo, do ponto de vista da formação dos indivíduos, da sociedade, da cultura, constituindo-se como espaços privilegiados da produção, conservação e transmissão do saber, do exercício da pesquisa, da reflexão, do debate e da crítica. O curso oferece uma formação para o exercício integrado e indissociável da gestão dos processos educativos escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Para tanto, o Projeto Pedagógico distribuiu carga horária em três núcleos de formação:

- núcleo de estudos básicos;
- núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos;

- núcleo de estudos integradores.

Os núcleos materializam-se transversalmente, afim de propiciar, ao mesmo tempo, compreender, além das atividades presenciais e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, de estágio curricular, de pesquisa, de extensão, de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas que alarguem as experiências dos acadêmicos e consolidem a sua formação. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 18 -19)

Considera-se que além dos núcleos de dimensões formadoras, acima relacionados, na organização curricular, devem ser observados, ainda, um “Eixo Transversal Geral” e “Eixos Integradores” em cada período. Essa organização apresenta temas/assuntos interrelacionados, vinculados à realidade e construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas, que possam superar a estrutura disciplinar rígida, na qual cada disciplina se coloca como um pequeno “feudo”, bastante a si mesma. Para tanto, horizontalmente, em cada período, a organização curricular não poderá perder de vista esses eixos integradores.

Além dos eixos integradores de cada módulo, deverá ser observado um Eixo Transversal, em torno do qual se articularão todas as disciplinas do Curso. O eixo “Educação Ética e Cidadania” apresenta-se como a grande intencionalidade da formação do Curso de Pedagogia.

Nesta perspectiva, a importância dada a cada disciplina ganhará um novo sentido de pleno acordo com a formação desejada para o docente de Educação Básica preparado para as diferentes competências a serem por eles desenvolvidas. Neste sentido, é preciso lembrar que a atuação do professor/gestor não é a atuação do matemático, nem do físico, nem do biólogo, ou do psicólogo, ou do geógrafo, ou do supervisor ou do inspetor, etc. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos proporcionados pelas diversas disciplinas, para uma intervenção específica da profissão de educar, de ensinar a promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Para tanto, na organização curricular, torna-se indispensável uma abordagem interdisciplinar. (UNIMONTES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 19)

Além da Unimontes, no contexto da história da Educação Superior em Montes Claros, há outras instituições, formadoras de professores, tais como o Instituto Superior de Educação de Montes Claros (ISEMOC) vinculado à Sociedade Educativa do Brasil (SOEBRAS); e a Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Montes Claros – UNIPAC. Ainda que não sejam objeto de investigação faremos uma apresentação dessas instituições que também compõem o cenário e a história da formação de professores em Montes Claros.

1.2.2 Instituto Superior de Educação de Montes Claros (ISEMOC) – Sociedade Educativa do Brasil

A Sociedade Educativa de Montes Claros – SOEMOC - foi instituída, em 1967, pelos padres da ordem premonstratense, educadores de reconhecida competência e sólida atuação na formação de crianças, jovens e adultos. O propósito inicial do grupo era criar uma instituição voltada, sobretudo, para a formação escolar fundamental e média das camadas menos favorecidas e marginalizadas pela sociedade. Posteriormente, definiu-se, também, como prioridade a formação profissional docente como meio de garantir a empregabilidade e, conseqüentemente, a geração de renda como fator indissociável do combate à miséria. (PDI, 2003)

Desde o ano 2000, a SOEMOC vem intensificando seu processo de expansão, por meio de diversas parcerias firmadas com setores produtivos de outros municípios do Norte de Minas e de outras regiões do Brasil, razão pela qual se tornou necessária a mudança do nome da mantenedora para **SOEBRAS – Sociedade Educativa do Brasil** -, de forma a fazer jus à ampliação do seu raio de ação e influência. As referidas modificações foram registradas no Cartório de Registro, Títulos, Documentos e Civil das Pessoas Jurídicas (Montes Claros) nº 7784-02 Lv. A-9, Protocolo 49.686-(2002) Fls 49V., no Livro A-5, Pasta 76, em 11/03/2002.

De acordo com as informações contidas no *site* da SOEBRAS (2008),

A opção pela oferta de cursos superiores é consequência natural do desdobramento das ações da SOEBRAS, e está vinculada à ampliação do espectro de atendimento e interesse pelas classes populares no que concerne à necessidade de aprimoramento de sua formação profissional, como estratégia para favorecer o acesso aos bens simbólicos e políticos com vistas à inserção social consciente. (SOEBRAS, Disponível em <http://www.soebras.com.br/instituicao/index.htm> Acesso em 10 de janeiro de 2008)

Segundo dados colhidos no *site* da SOEBRAS, essa instituição reúne, também, uma experiência na formação de professores, abrangendo, em seu currículo, quase duas mil horas em cursos de capacitação e habilitação de educadores, tanto em Cursos de Magistério de Nível Médio quanto em cursos de curta duração, em parceria com mais de 20 (vinte) instituições, entre escolas, grupos autônomos e quadro de professores de prefeituras municipais no Norte de Minas. (SOEBRAS, 2008. Disponível em <<http://www.soebras.com.br/>> .Acesso em 10 de janeiro de 2008)

A SOEBRAS possuía, em 2008, aproximadamente, 25 mil alunos e três mil funcionários em toda a região. É uma instituição que se consolida como de ensino privado, de natureza filantrópica, que atende a todo o Norte de Minas e Sul da Bahia.

A SOEBRAS (2007) tem como princípios em suas escolas “os valores humanos, a ética, a paz, o respeito à cidadania e convivem harmoniosamente com a ciência e a tecnologia” (SOEBRAS, 2008. Disponível em <[http:// www.soebras.com.br/](http://www.soebras.com.br/) >. Acesso em 10 de janeiro de 2008)

Concebe o ensino como uma forma de contribuir para a evolução do conhecimento, e para manter um permanente diálogo com a sociedade numa produtiva integração, que visa a atender às necessidades do mercado de trabalho.

Composta por 12 (doze) núcleos, a SOEBRAS possui instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, Ensino Médio, Educação para Jovens e Adultos, Cursos Técnicos, Graduação e Pós-Graduação em várias cidades da região, formando, assim, um complexo educacional.

Em Montes Claros, a instituição SOEBRAS é mantenedora de diversas unidades de ensino e oferece da Educação Infantil ao Ensino Superior, conforme descrito a seguir:

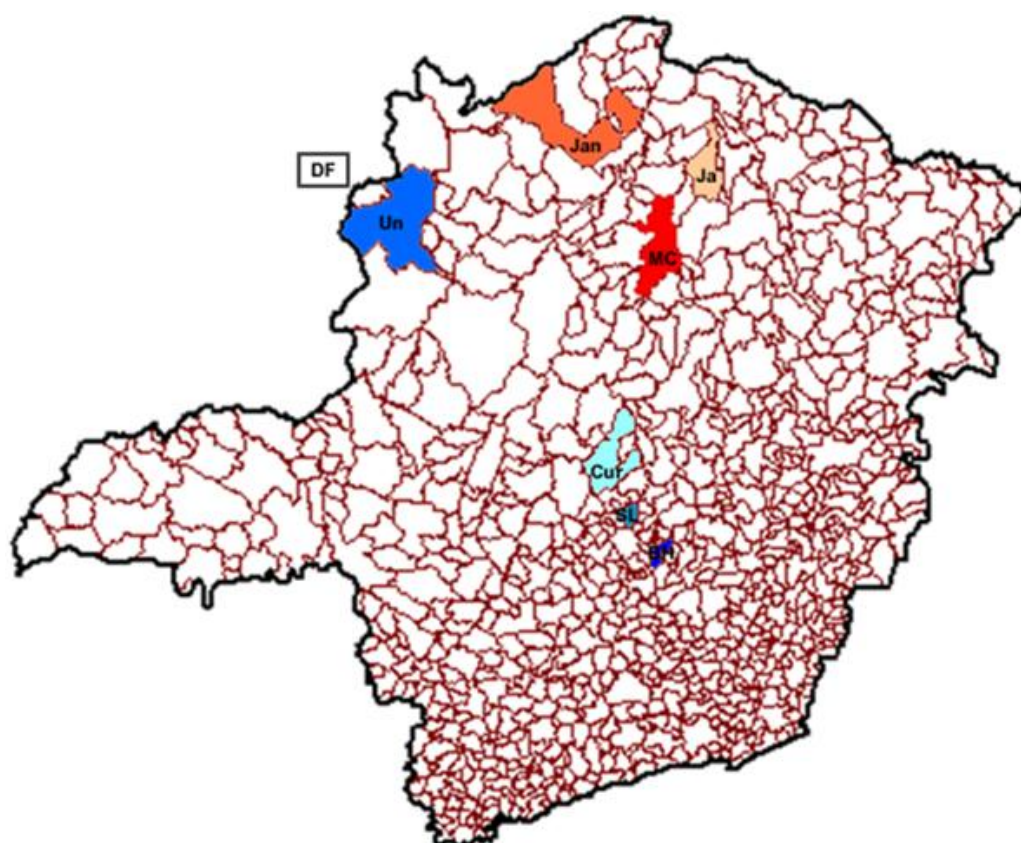
- Educação Infantil - O Ímpar – Escola de Criança – que atende à Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.
- Ensino Fundamental e Médio – O Colégio Indyu, que abrange do nível de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série ao 3º ano do Ensino Médio.
- Graduação: O Centro Regional de Estudos em Ciências Humanas – CRECIH- que oferece graduação em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo. Instituto Superior de Educação de Montes Claros – ISEMOC- oferta as licenciaturas em Letras/Português, Letras/Espanhol, História, Geografia, Normal Superior Anos Iniciais e Educação Infantil e *Pedagogia*.²¹ O Instituto de Ciências da Saúde – ICS/Funorte está direcionado para os cursos de Educação Física, Odontologia, Nutrição, Biomedicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Enfermagem e Medicina. O Instituto de Desenvolvimento do Ensino Superior – INDES – que oferece graduação em Administração de Empresas, Serviço Social, Turismo e Direito. A Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde – FACIBIOS – com graduação em Farmácia e

²¹ Grifo nosso. Esse Instituto é o responsável pela formação de professores.

Psicologia. O Instituto Tecnológico Regional – INTER – oferece graduação em Engenharia Civil e Engenharia de Alimentos (SOEBRAS, 2008).

Essa instituição reuniu uma experiência na formação continuada de professores, contendo, em seu currículo, quase 12000 horas em cursos de capacitação e habilitação de educadores tanto em cursos de Magistério de nível médio quanto em cursos de curta duração, em parceria com escolas, grupos autônomos e quadro de professores de prefeituras municipais do Norte de Minas. (Disponível em <[http:// www.soebras.com.br/](http://www.soebras.com.br/)> acesso em 10 de janeiro de 2008).

A mantenedora SOEBRAS congrega várias instituições de Ensino, fora de Montes Claros, como se pode observar no mapa a seguir:



ABRANGÊNCIA DA SOCIEDADE EDUCATIVA DO BRASIL – SOEBRAS					
Municípios do Estado de Minas Gerais e Distrito Federal					
n	Município	Sigla	n	Município	Sigla
1	Montes Claros	MC	5	Belo Horizonte	BH
2	Janaúba	Ja	6	Curvelo	Cur
3	Januária	Jan	7	Sete Lagoas	SL
4	Unai	Un	8	Brasília	DF

Figura 06: Mapa de Abrangência da Sociedade Educativa do Brasil, 2008 – SOEBRAS (adaptado por Luis A. de O. Freitas).

Fonte: www.geominas.mg.gov.br/kit_desktop/kit2/imagens/mapas/basicos/mg_mun96.gif.

Dentre as instituições do grupo SOEBRAS, a primeira instituição foram as Faculdades Unidas do Norte de Minas – FUNORTE, criadas em 23 de dezembro de 1997, com Portaria Autorizativa, publicada no Diário Oficial da União, sob o nº2.240, de 19 de dezembro de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto, para a realização do curso de Comunicação Social - Habilitação Jornalismo, ministrado pelo Centro Regional de Estudos em Ciências Humanas – CRECIH-, tendo como instituição mantenedora a Associação Educacional do Noroeste, Norte, Nordeste de Minas - ASSENE.

As Faculdades Unidas do Norte de Minas ofereceram o primeiro processo seletivo em janeiro de 1998, contando com a participação de 136 candidatos, dos quais 50 foram aprovados. Iniciou-se, nesse mesmo ano, na sede provisória onde funciona o Centro de Estudos Indyu, o curso de Comunicação Social - habilitação Jornalismo.

Em 03 de julho de 2000, foi inaugurado o Campus Universitário da FUNORTE e, em suas dependências, foi inaugurado, em 22 de dezembro de 2000, o Instituto de Ciências da Saúde – ICS, cujo o primeiro curso foi Licenciatura em Educação Física, também, autorizado pela Portaria nº 2179. As Faculdades Unidas do Norte de Minas, mantenedora dos cursos do ICS são, mantidas pela SOEBRAS

O curso de Educação Física ofertou o primeiro processo em 4 de fevereiro de 2001, e as atividades letivas do primeiro semestre desse curso tiveram início em 12 de fevereiro de 2001. Levando em consideração a experiência no ensino técnico-profissionalizante, na área de saúde, foi concedida autorização ao Instituto de Ciências da Saúde – ICS -, autorização pelo Ministro de Estado da Educação, por meio da Portaria nº 1681 de 7 de junho de 2002, para ministrar o curso de bacharelado em Odontologia, que teve o primeiro processo seletivo realizado em 30 de junho de 2002, com aprovação de 60 alunos. As atividades letivas iniciaram-se em 29 de julho de 2002.

De acordo com informações do site da FUNORTE (2007), a instituição tem por objetivo:

(...) dar suporte à meta de atingir um alto nível de qualificação e titulação de seu corpo docente, a FUNORTE estabeleceu convênio com três das melhores Universidades do país - Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal da Bahia - e com centros de excelência em Odontologia e Educação Física, a fim de viabilizar, em Montes Claros e Januária, cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu em Geografia, Linguística e Odontologia, e cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização na área odontológica, desportiva, geriátrica, psicopedagógica e de comunicação. (SOEBRAS, FUNORTE, 2007 - Disponível em <[http:// www.soebras.com.br/](http://www.soebras.com.br/) > acesso em 10 de janeiro de 2008).

Em 2004, a Instituição criou o **Instituto Superior de Educação de Montes Claros** – ISEMOC-, com o objetivo de oferecer os cursos: Normal Superior, História, Geografia e Letras Português/Espanhol. Em 2006, o projeto do curso Normal Superior foi reelaborado para se transformar em curso de Pedagogia.

Reserva-se à SOEBRAS a administração orçamentária do **ISEMOC**, mas sua aprovação depende da decisão do órgão colegiado da mantida, quando implica acréscimo de despesas.

O ISEMOC é constituído como instituição independente e possui uma estrutura administrativa organizada em: Congregação, Diretoria e Coordenadoria Acadêmica. A Congregação e a Coordenadoria Acadêmica são órgãos colegiados da administração, encarregados de decidir, coordenar e acompanhar todas as atividades acadêmico-administrativas no âmbito das Instituições.

A SOEBRAS/FUNORTE, em seu PDI, afirma ter um projeto de criação de uma Universidade Regional, Multi Campi, com sede em diversas cidades do Norte de Minas Gerais, de forma a descentralizar as condições propiciadoras de desenvolvimento, distribuindo e homogeneizando essas oportunidades e fluxos de investimentos.

1.2.2.1 O Projeto Pedagógico da Instituição

A mantenedora SOEBRAS, com suas unidades de educação, apresenta-se como a maior instituição de ensino privado do Norte de Minas em 2008. De acordo com o PDI, a Instituição tem por missão:

(...) relacionar-se às necessidades de desenvolvimento da Região Norte de Minas da qual Montes Claros é o principal centro de influência e de formação educacional, considerando o aspecto de qualificação dos recursos humanos para atuar no magistério, em todos os níveis, e nas mais diversas profissões para operar com as questões socioeconômicas, político-culturais e ambientais inerentes à especificidade regional. (SOEBRAS, PDI, 2003, p. 4).

Em relação à formação educacional e à formação de professores para atuar no Magistério, a instituição considera que essa é uma das questões, particularmente, agudas nessa região, uma vez que, aproximadamente, 58% do corpo docente atuante nas escolas da jurisdição da 22ª Superintendência Regional de Ensino, sediada em Montes Claros, não possuem habilitação para o exercício da docência, o que afeta diretamente a qualidade do

ensino. Isso sem considerar os dados dos demais municípios vinculados às outras Superintendências Regionais que também se encontram polarizadas pela influência da maior cidade regional.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2003), as questões socioeconômicas, político-culturais e ambientais, herdadas da situação de isolamento a que a Região do Norte de Minas foi relegada desde meados do Século XVIII até os últimos 25 (vinte e cinco) anos do Século XX, “enquanto participante do sertão brasileiro e mineiro em particular, condicionaram uma identidade específica e uma realidade social singular”. (SOEBRAS, PDI, 2003, p. 4).

Passando por transformações em sua estrutura produtiva, em que ocorre marginalização de ampla população, há, na região, cuja paisagem foi ficcionalmente descrita por João Guimarães Rosa, a necessidade de se instaurar um fórum de construção de toda uma gama de conhecimentos relacionados tanto ao rico ecossistema regional, no sentido de sua preservação e sustentabilidade, quanto para a melhoria das condições de vida da população em geral (SOEBRAS, PDI, 2003, p.5).

Portanto, a missão da **SOEBRAS** está estreitamente relacionada aos objetivos definidos para a formação do profissional, uma vez que, é a dinâmica do processo ensino-aprendizagem o viés identificador da instituição. O documento evidencia que a missão institucional só será cumprida se também for atingido o objetivo de, por meio do ensino ministrado na instituição, possibilitar que seus alunos se transformem em profissionais-cidadãos, dispostos a assumir a responsabilidade na transformação da sociedade regional. Assim, para que isso ocorra, é imprescindível que o processo pedagógico se dê a partir dos cinco princípios definidos pela Instituição:

o **princípio da igualdade**, que permitirá equalizar as condições de desenvolvimento considerando-se as diferenças individuais de forma que, apesar das diferenças, todos os discentes possam desenvolver a possibilidade de inserção profissional e humana na sociedade; o **princípio da qualidade**, que equipara em importância as dimensões técnica e política do conhecimento, entendendo-se como dimensão técnica a capacidade de utilizar meios, instrumentos e procedimentos para gerar desenvolvimento, e como dimensão política, o reconhecimento do indivíduo como agente histórico pela possibilidade de, fazendo-se permanentemente, fazer história no processo de sua inserção social; o terceiro princípio se refere à **gestão democrática** e reflete o compromisso da Instituição em implementar a gestão participativa das questões atinentes à comunidade acadêmica, para que o crescimento da instituição possa se configurar como um projeto coletivo; o quarto princípio diz respeito à **liberdade** e nos remete à necessária autonomia do processo de construção do conhecimento e às formas de engendrar ensino, pesquisa e extensão com vistas ao desenvolvimento de talentos individuais e de possibilidades coletivas. Por último, o princípio da **valorização do magistério** garante que seja reconhecida e valorizada a condição docente, bem como propiciados todos os meios para seu constante aprimoramento (SOEBRAS, PDI, 2003, p. 4-5).

Além da missão e dos princípios orientadores de suas ações, são apresentados também referenciais pelo PDI (2003), que encaminham as questões acadêmicas em seus aspectos pedagógicos e administrativos:

O primeiro é o **referencial ético-político** que se revela nos valores e atitudes que posicionam a instituição perante a comunidade e que propõe a forma como o ensino é proposto, nas relações que se travam entre os integrantes da comunidade acadêmica e desses com o conhecimento, na forma como transparecem a noção de cidadania, o respeito ao indivíduo e aos valores democráticos, a opção por formar cidadãos críticos, capazes de se posicionar em relação aos problemas de seu contexto social, dispondo-se à sua transformação. Como resultados do referencial ético-político, espera-se que esse se concretize em atitudes tais como: o respeito ao outro enquanto indivíduo e cidadão; o relativismo cultural propiciador da convivência com as diferenças; a busca constante da qualificação pessoal e institucional através de programas e ações concretas de qualificação contínua; a preponderância da missão e objetivos institucionais sobre os interesses particulares ou de grupos.

O segundo referencial, o **epistemológico-educacional**, foca a autonomia e a criticidade do processo de construção do conhecimento e da dinâmica ensino-aprendizagem, proporcionando um espaço para ideias e opiniões divergentes e para a livre problematização em coerência com os princípios de gestão democrática. Nesse contexto, o professor se posiciona como ator no processo, reconhecendo e legitimando a autoria dos alunos sobre seu próprio percurso na apropriação de conhecimento.

Dessa forma, a relação entre professores e alunos, no que se refere ao processo de construção do conhecimento, será marcada pela reciprocidade, pela postura investigativa, pelo respeito à divergência e não pela dominação. A efetivação do referencial epistemológico-educacional implicará o tipo de indivíduo que se pretende formar, ou seja, o sujeito que busca, não só se adaptar às exigências da sociedade produtiva, mas que cuida dos aspectos políticos de sua inserção social, reconhecendo e assumindo direitos e responsabilidades, de forma a contribuir de fato para a construção de uma sociedade mais justa e relativista.

O terceiro referencial, o **técnico**, diz respeito, ao uso inteligente e criativo de recursos e tecnologias que facilitem a aprendizagem. Aqui, ressaltamos, a título de exemplo, o lugar das novas tecnologias de informação e comunicação, posto a serviço do desenvolvimento da criatividade e dos talentos individuais e coletivos, para que não represente nunca uma panaceia para todos os males da educação, nem tampouco, recurso que possa substituir a relação professor-aluno. Integram-se a esse referencial, também, a preocupação em disponibilizar biblioteca, equipamentos e laboratórios compatíveis com as necessidades de produção e a disseminação de conhecimentos, prezando-se sempre o uso inteligente de tais recursos e não a submissão a eles.

Os referenciais, descritos no PDI da SOEBRAS, revestem-se de importância ainda maior se se considerar a situação de depauperamento e as dificuldades de ordem estruturais que deverão ser enfrentadas na Região Norte Mineira da qual Montes Claros é o centro de atração, que comprovadamente é detentora de baixos índices de desenvolvimento humano. Ao propor o cumprimento de sua missão, a Instituição resolve por interferir, efetivamente, pela transformação do quadro social que hoje caracteriza a região, determinando o vir-a-ser econômico, cultural, social e político da região. (SOEBRAS, PDI, 2003, p. 6-7),

No que se refere à formação de professores, o PDI (2003) explicita que “os cursos de formação de professores, licenciatura, visam a uma formação para a cidadania consciente e ativa oferecendo aos seus alunos bases científico-culturais e pedagógicas” (p.21) que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações que o sistema educacional

brasileiro vem passando, incorporando-se à vida produtiva como possibilidade de transformá-la em “vida criativa”.

1.2.3 Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Montes Claros – UNIPAC

A Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC, Foi fundada em 1963, quando o deputado Bonifácio Andrada apresentou um Projeto de Lei, que, aprovado, deu origem à Fundação Universitária da Mantiqueira, em Barbacena, Minas Gerais. A instituição, por lembrança do deputado Hilo Andrade, passaria a se chamar Fundação “Presidente Antônio Carlos”. Sendo, nessa época, constituída a FUPAC.

Em 1965, o então deputado Bonifácio Andrada transformou-a, instalando os primeiros cursos de sua instituição universitária em Barbacena, MG. Assim, em 1966, foram instaladas as duas primeiras faculdades: a Faculdade de Filosofia, com os cursos de Letras, Pedagogia e História, e a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas, com o curso de Ciências Contábeis. A implantação desses cursos refletia a preocupação da Fundação Presidente Antônio Carlos em atender às expectativas na formação de professores e da gerência do setor empresarial.

Segundo documentos, a FUPAC, atenta às necessidades da comunidade, iniciou, em 1968, o curso de Matemática. Em 1971, foi instituída a Faculdade de Medicina. Três anos depois, em 1974, a FUPAC criou a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, com o curso de Direito, e, em 1975, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, com a graduação em Administração de Empresas, todas na cidade de Barbacena, MG.

Em uma contínua expansão, a Fundação Presidente Antônio Carlos expandiu-se para a cidade de Ubá, em 1970; e em Visconde do Rio Branco, em 1975. A FUPAC chegou também a Leopoldina no ano de 1991; a Ipatinga, em 1993; e a Juiz de Fora, em 1996. Em 1997, a Fundação instalou-se também em Conselheiro Lafaiete; no ano seguinte (1998), em Bom Despacho; e, em 2001, em Araguari e Uberlândia. Em 2008, essas cidades formavam um conjunto de 9 **campi**, incluindo Barbacena.

Ao longo desses anos, a FUPAC constituiu em outras unidades em Minas Gerais, nas cidades: Andrelândia, Campo Belo, Cataguases, Congonhas, Conselheiro Pena, Itabirito e Muriaé.

A Fundação Presidente Antônio Carlos transformou-se em Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e pela Portaria do MEC nº 366, de 12 de março de 1997.

Segundo dados do site <http://www.unipac.br>, acessado em 05 de janeiro de 2008, a partir de 2002, o Reitor da UNIPAC, Deputado Bonifácio Andrada, “visando à melhoria da qualidade da educação de base no Estado e consciente da necessidade de capacitação do profissional pedagógico”, criou a Rede de Ensino Normal Superior com as Faculdades de Educação e Estudos Sociais em mais de 130 cidades espalhadas pelo interior de Minas Gerais. De acordo com o Projeto Pedagógico da Instituição (2006), tal iniciativa objetivava atender às necessidades de cada região e à exigência instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determinava que, a partir de 2006, a formação superior seria imprescindível para a atuação dos professores em sala de aula.

Em 2007, portanto, a UNIPAC estava presente em mais de 170 cidades de Minas Gerais, subdivida em *campi* e Rede de Faculdades Isoladas de Educação e Estudos Sociais, com cerca de 51 mil universitários, oferecendo mais de 200 cursos de graduação, e contando ainda com o Ensino Fundamental, Médio, Pós-Graduação *Lato Sensu*, nas diversas áreas do conhecimento e *Stricto Sensu*, em Administração, Comunicação e Tecnologia, Direito e Educação e Sociedade.

Foi a partir do início deste século que a Região Norte do Estado de Minas Gerais foi favorecida com várias unidades da UNIPAC nas cidades circunvizinhas a Montes Claros, em 2004 a instituição foi implantada, em Montes Claros, oferecendo os cursos de Licenciatura em Normal Superior e Pedagogia e Tecnólogo em Administração Pública. (Homepage da UNIPAC, 2008). Vejamos a seguir, o mapa de abrangência da instituição:

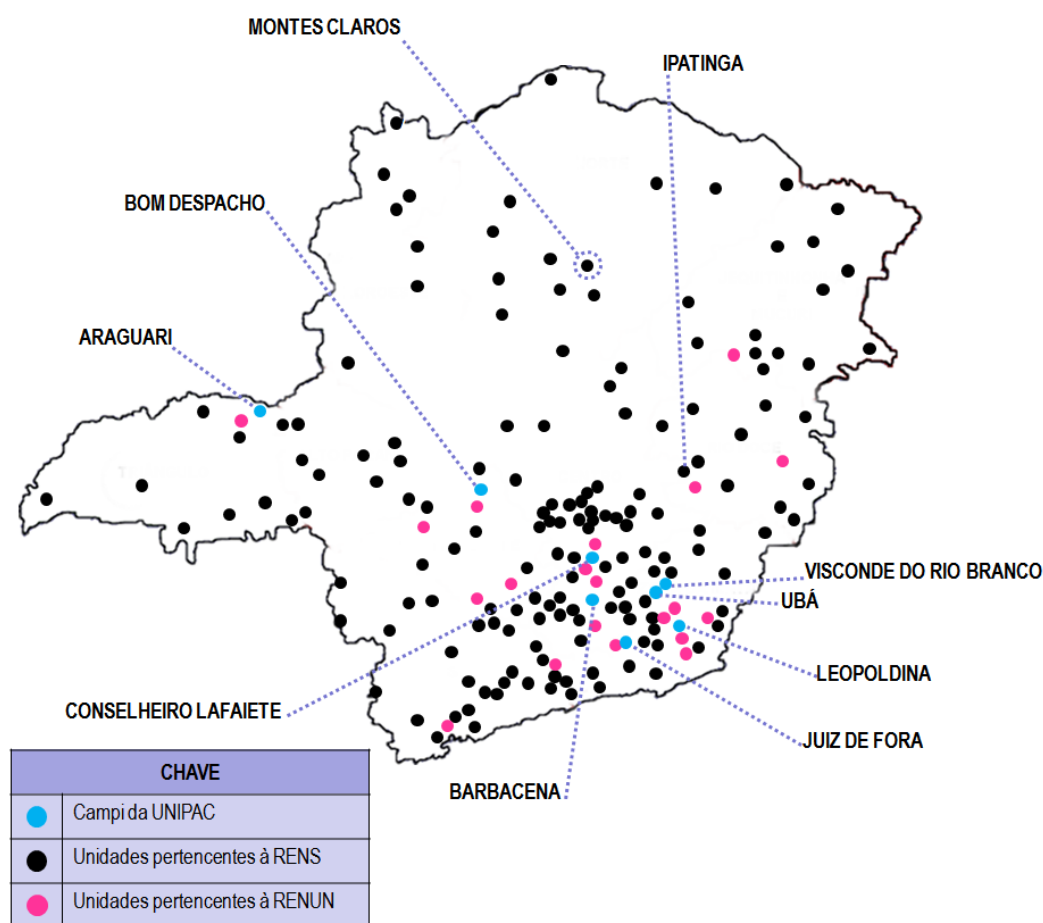


Figura 07: Abrangência da UNIPAC no Estado de Minas Gerais, 2008 (adaptado por Luís A. de Oliveira Freitas).
Fonte: <http://www.unipac.br/padrao.php?id=21>

1.2.3.1 O Projeto Pedagógico da Instituição

“A educação promove o homem e garantia inalienável de seu futuro”, assim é apresentado o Projeto Pedagógico Institucional – PPI - da Instituição pelo seu reitor, falecido em 2008, Bonifácio de Andrada. Ao afirmar “a promoção do homem é garantia inalienável do seu futuro e deveria pautar todo e qualquer PPI de cursos de licenciatura, já que estes são os responsáveis pela formação do formador” (2006, p 6).

Dentre outros compromissos da UNIPAC, segundo dados do PPI (2006), está a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, buscando uma científica compreensão do mundo, em nossos tempos, a fim de promover a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de novos talentos, a inserção ocupacional dos seus formandos, a educação continuada de seus diplomados e a contribuição social dessa comunidade.

O Projeto Pedagógico do Curso (2006) concebe o processo educativo como um desenvolvimento global, envolvendo o lar, o trabalho, o lazer, a escola, o valor da região e os meios de comunicação. Daí, reconhecer que a Universidade é o centro de irradiação de conhecimento, coordenando o ensino, a pesquisa e a extensão, em busca da educação do homem. As metas são bem definidas, no intuito de preparar o homem para sua “própria existência, e o cidadão para a sua dignidade social, condicionando aluno-gente-cidadão para seu meio regional, para sua nacionalidade e para um mundo humano”. (2006, p.6)

Outros pressupostos apresentados no Projeto Pedagógico são:

- 1 qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão e em outras atividades diversificadas;
- 2 interação com a comunidade, levando em conta seus aspectos regionais e deveres sociais;
- 3 promoção do desenvolvimento universitário por meio de planejamento, valendo-se da proposta pedagógica e outras providências;
- 4 ênfase da qualidade acadêmica: inserção imediata do formando no mercado de trabalho; científica compreensão política; multidisciplinaridade/interdisciplinaridade/transdisciplinaridade; educação continuada; apoio aos alunos talentosos; acompanhamento dos formandos e sua contribuição social, e promoção de intercâmbio científico educacional com universidades do país e do estrangeiro.
- 5 expansão ordenada estratégica, inclusive, com a descentralização da gestão administrativa.
- 6 comunicação institucionalizada com dinâmica interativa (UNIPAC, PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 6).

Assim, o cenário da formação de professores em Montes Claros, na modalidade presencial é composto pelas três instituições, embora a pesquisa se focalize na Universidade Estadual de Montes Claros

Observamos que os cursos oferecidos pelas três instituições são, de modo geral os mesmos. A formação dos professores contempla algumas áreas da licenciatura, sendo que há áreas com pouca oferta, como, por exemplo, Física e Química²².

²² O curso de Licenciatura em Química só é oferecido pela Unimontes, no Campus de Bocaiúva, e a Licenciatura em Física está prevista para começar, no mesmo Campus, a partir do primeiro semestre de 2010.

Outro fator evidenciado na análise é o discurso similar em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão, mencionado nos PDI e Projetos Pedagógicos das três instituições.

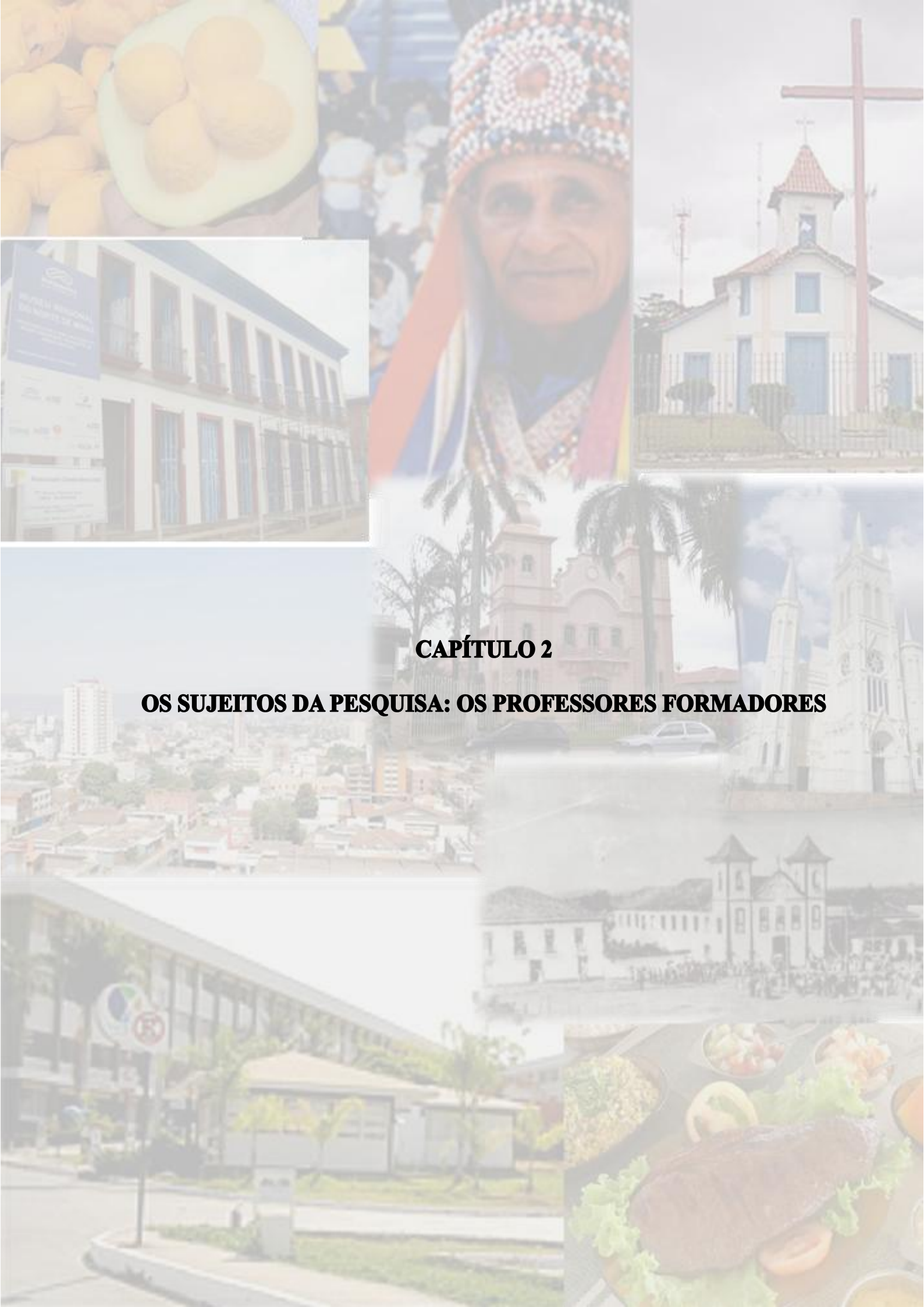
No que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão, como estrutura preestabelecida para fazer cumprir a legislação, os projetos asseguram a consecução dos objetivos delineados. Mas na escuta das histórias dos professores entrevistados, percebemos uma dicotomia entre o preconizado nos projetos pedagógicos e a prática institucional. Como pudemos inferir, a partir das narrativas que se seguem, na percepção dos professores formadores (Professor D - Pedagogia e Professor A - Pedagogia), quando indagados sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão:

A associação não existe, de forma nenhuma. Quem faz essa articulação é o professor. Aquele professor que tem pelo menos a noção de transcender ele pode, inclusive, romper com as prescrições, que geram limitações ou fragmentações e também com as normatizações. A sua relação com o meio social e o envolvimento político desencadeiam a ideia de ensino pesquisa e extensão, relação que não se cumpre apenas por estar escrita. (Professor D - Pedagogia)

Dicotômico mesmo. O ensino acontecia. A extensão não havia, praticamente nenhuma ação, porque não era ainda uma universidade, era uma faculdade. Ressalto que desenvolvemos o estágio curricular em convênio com Secretaria Municipal de Educação, na zona rural de Montes Claros, mas não percebíamos como extensão e, sim, como ensino. Nós não tínhamos pesquisa como tradição naquela época, mas Ivana Toledo, que trabalhava com Psicologia, nos encaminhou a desenvolver uma pesquisa onde havia maior índice de criminalidade em bairros da cidade de Montes Claros. Foram selecionados dois bairros com incidência de menores na rua. Fomos a campo, batíamos de porta em porta, fazendo a pesquisa, ouvindo as famílias, levantando dados, fazendo uma análise sociológica. Foi muito interessante, mas a pesquisa científica, rigorosa e metódica, eu só tive acesso, mesmo na Pós-Graduação *Lato Sensu*. (Professor A - Pedagogia)

É certo, que temos a necessidade de dimensionar a formação docente como um desafio possível. Trata-se de pensar o (a) professor (a), pertencente a uma instituição ou a outra, como sujeito de um fazer, de um pensar e de um saber. A história da formação de professores em Montes Claros é recente. Tornou-se realidade a partir dos anos de 1960, no contexto da Ditadura Militar. Os limites, as dificuldades, as carências educacionais são evidentes nas fontes orais e escritas. Os discursos oficiais das instituições formadoras apresentam-se articulados aos discursos da literatura acadêmica e dos documentos das políticas públicas do Estado Brasileiro. No entanto o dito ainda está distante dos feitos e fatos. Indicadores sócio-educacionais e as narrativas dos professores nos revelam um cenário rico, complexo mais que nos apresentam muitos problemas e desafios no campo educacional, de modo particular no que se refere à formação e as condições de vida e trabalho dos professores.

No próximo capítulo aprofundamos a investigação apresentando e refletindo sobre os sujeitos formadores de professores nos Cursos de História e Pedagogia no contexto institucional da UNIMONTES.



CAPÍTULO 2

OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS PROFESSORES FORMADORES

CAPÍTULO 2

OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS PROFESSORES FORMADORES

2.1 A Formação de Professores no Contexto das Políticas Públicas Brasileira pós 1990

Tanto as reformas educacionais quanto à formação docente são consideradas fatores estratégicos no processo de desenvolvimento econômico e social. A partir dos anos 1990, a educação escolar tem sido objeto de discussões de programas e de projetos implementados pelo governo brasileiro, por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD), e por órgãos voltados para a cooperação técnica, como o UNICEF e a UNESCO (CURY, 2002). Esses organismos passaram a financiar e definir diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo.

Assim sendo, torna-se importante observar a participação de tais organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial, em diferentes esferas do campo educacional. Segundo Torres (1996), destacam-se, como critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a educação: *a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado*²³; a centralidade para a Educação Básica, com a redução de gastos com o Ensino Superior; a ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; a centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; a autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; a implantação de políticas compensatórias voltadas para os Portadores de Necessidades Especiais e Educação de Jovens e Adultos além de políticas que atendam às minorias culturais.

No processo de redemocratização do Brasil, nas lutas pelo fim da Ditadura Militar, intensificou-se a preocupação, com as reivindicações pela melhoria da educação escolar, não apenas em termos de atendimento à demanda por vagas, mas, sobretudo, visando à permanência dos alunos nas escolas, e à melhoria do ensino e da aprendizagem (SAVIANI, 2003; FONSECA, 1993). Nesse contexto, observa-se que, em consonância com as

²³ Grifo nosso.

reivindicações dos movimentos sociais, abria-se espaço para o desenvolvimento de movimentos de proposições pedagógicas, inspirados nas propostas da chamada “Pedagogia crítica²⁴” de natureza dialética, que nos permitem ver a escola não, simplesmente, como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autoformação. (McLAREN, 1997, p. 192)

Uma grande tarefa da Pedagogia crítica tem sido descobrir e desafiar o papel que as escolas representam em nossa vida política e cultural. Especialmente na última década, os teóricos educacionais críticos começaram a considerar a escolarização como um empreendimento decididamente político e cultural. Avanços recentes, na sociologia do conhecimento, antropologia cultural e simbólica, marxismo cultural e semiótica, levaram esses teóricos a ver as escolas não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais, frequentemente, colidem em uma luta incessante por poder. Dentro desse contexto, os teóricos críticos, geralmente, analisam as escolas de uma maneira ambígua: como mecanismos de seleção nos quais grupos privilegiados de estudantes são favorecidos com base em sua raça, classe e gênero; e como agências para habilitação pessoal e social (McLAREN, 1997, p. 192).

Segundo Santos (2004, p.1148), os movimentos de proposições pedagógicas voltados para as propostas da “Pedagogia crítica” advogavam: a) a instauração de processos participativos, por meio da inserção da comunidade escolar na administração das unidades de ensino; b) a criação de novas formas de organização do ensino, com a introdução, no âmbito do currículo, de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas, com ênfase na integração dos conteúdos curriculares; c) *uma nova visão da profissão docente*²⁵, que, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar seu trabalho por uma reflexão crítica sobre sua prática e por compromissos éticos relacionados à superação dos mecanismos intraescolares responsáveis pela exclusão dos

²⁴ (...) uma pedagogia crítica parte da noção de que o conhecimento e o poder devem estar sempre sujeitos a debate, ser responsabilizados e estar empenhados criticamente. Está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade coletiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem ativamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso-comum e entre a aprendizagem e a transformação social. Isto não é propriamente uma receita propagandística. Penso que a pedagogia crítica é, muitas vezes, considerada perigosa porque se constrói sobre um projeto que atinge a essência do que é a educação e porque se enquadra numa série de perguntas importantes, mas normalmente ignoradas, tais como: “Por que é que nós [educadores] fazemos o que fazemos do modo como o fazemos”? “A que interesses serve a escolaridade”? “Como devemos perceber e relacionarmo-nos com os diversos contextos nos quais a educação acontece”? No entanto a pedagogia crítica não se interessa apenas em oferecer aos estudantes novas formas de pensar criticamente e de agir com autoridade na sala de aula, também trata de preparar professores e alunos com as necessárias competências e conhecimentos que lhes permitam questionar crenças e mitos de raízes profundas que legitimam as mais arcaicas e discriminatórias práticas sociais que, por sua vez, estruturam todos os aspectos da sociedade, e ainda de responsabilizar para a sua intervenção no mundo. Em outras palavras, a pedagogia crítica forja a crítica e a ação tanto por meio da linguagem do ceticismo como da possibilidade. (Entrevista concedida por Henry A. Giroux a Manuela Guilherme. Disponível em http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm Acesso em 25/04/2009).

²⁵ Grifo nosso.

estudantes das camadas populares. Autores como Whitty & Power, (2003); Pacheco, (2002); Tardif, (2000), Perrenoud, (1993 e 2003), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Gatti (1997) e outros, também discutem a temática. Nesse sentido afirma Perrenoud:

A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação: introduzir as novas tecnologias, democratizar o ensino, diferenciar a Pedagogia para melhorar a luta contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as Pedagogias ativas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer a sua participação na vida da escola: tudo isso conduz-nos sempre à conclusão de que é *preciso formar os professores!* (PERRENOUD, 1993, p. 93).

Pensar a formação dos professores implica, a nosso ver, refletir sobre os formadores de professores. Assim, propusemo-nos a analisar a formação de professores no contexto das políticas públicas brasileira pós 1990. Mas, para melhor compreendê-la pós década de 1990, julgamos ser necessário fazer uma revisão histórica sobre a formação de professores a partir da década de 1930. Na história do Brasil, encontramos evidências de uma maior preocupação com a formação dos professores em nível superior, que pudessem lecionar além das primeiras quatro séries, a partir dos anos 30 do século XX, no contexto da reforma de Francisco Campos (PEIXOTO, 1997, p. 197-198).

Segundo registros da História da Educação, Francisco Campos, antes de assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, foi o grande responsável pela reforma educacional mineira, principalmente, aquela relacionada à formação e capacitação de professores. Com uma concepção, de certo modo escolanovista, Francisco Campos tinha ciência de que a educação não estava entre as maiores prioridades do governo de Getúlio Vargas, mesmo assim, afirma Schwartzman (1979, p.9), percebeu que poderia, não só conferir legitimidade ao novo regime, entre as pessoas educadas, como também contribuir para o projeto de modernização do Ensino Superior brasileiro.

Segundo Kullok (2000), foi o Estado de São Paulo que assumiu, primeiramente, a reivindicação dos estudos pedagógicos de caráter público de nível superior, com o objetivo de formar professores. A reforma realizada por Sampaio Dória em 1920, que propunha a regulamentação de uma faculdade de educação, não se realizou, mas influenciou a criação de um modesto curso de aperfeiçoamento na Escola Normal da Capital, transformada em Instituto Pedagógico por Lourenço Filho em 1931. Brzezinski (1996) afirma que essa escola caracterizou-se como primeira etapa percorrida pelo Instituto de Educação para o preparo de profissionais da educação em nível superior como marco histórico em território paulista.

Brzezinski (1996) esclarece que a formação de professores secundários em nível superior, como especificidade paulista, realmente iniciou-se com a incorporação do Instituto de Educação (antigo Instituto Pedagógico e Escola Normal da Capital) ao decreto de criação da Universidade de São Paulo, em janeiro de 1934. Com essa reforma, o Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à Universidade como Faculdade de Educação (BRZEZINSKI, 1996, p.37).

Em 1934, foi fundada, no Estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi desdobrada em duas instituições: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e o Instituto de Educação (IE), incorporado à USP em função da anuência dada pelo próprio decreto do governo federal, similarmente à incorporação de outros institutos existentes (EVANGELISTA, 1997, p. 21). Naquele momento histórico, o modelo padrão adotado pelos cursos era: o futuro professor se formava primeiramente como bacharel de uma determinada disciplina (com duração de três anos), para, depois, cursar a Didática como um curso independente (um ano), que era acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema 3 + 1 (três mais um). (SAVIANI, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 20/09/2008)

Esse modelo de formação sofreu, durante o século XX, uma série de alterações, para entendê-las faremos um recorte a partir dos anos 1990, especificamente da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, e as regulamentações posteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, aprovada e implantada no contexto das reformas dos anos 1996 e 1997, determina que a formação de profissionais da Educação Básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena,

A formação de docentes, para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, LDB, Art. 62, 1996).

O Conselho Nacional de Educação normatizou a formação de professores por meio da Resolução CNE/CP 1/2002, que prevê, no seu artigo 7º, inciso I, que "a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;" Fica explícito, na Resolução 1/2002, que os cursos de formação de professores em nível superior teriam a sua duração estabelecida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

A exigência de cursos com perfis próprios para as licenciaturas, em conjunto com as obrigações de carga horária, definida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 2/2002, prevê 400 horas de prática e 400 horas de estágio curricular supervisionado. Além disso, a Resolução determinou, em seu artigo 15, que “os cursos de formação de professores para a Educação Básica que se encontrarem em funcionamento, em 2002, deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos” para a adequação dos currículos. O processo de reestruturação significou, e ainda significa, um desafio, pois exige mudanças profundas.

Nesse contexto, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. A partir disso, as instituições formadoras têm buscado alternativas curriculares para atender à formação de professores. Houve ampla discussão dessas Diretrizes, no meio acadêmico em busca de melhor compreensão da proposta de formação, expressa em seus códigos, tanto explícitos quanto implícitos. A questão é como construir currículos que atendam não só às exigências legais, mas também às demandas por uma formação que atenda às realidades do país. No intuito de colaborar com o processo de discussão, procede-se, aqui, uma análise ainda inicial, tomando por base as Resoluções CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, e a CNE/CP2, de 19 de Fevereiro de 2002 que, respectivamente, instituíram as diretrizes e a carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica em nível superior.

No que se refere à formação do formador, faremos um recorte a partir da década de 1960, por ser essa a década da implantação Reforma Universitária, gestada pela Ditadura Militar, instaurada em 1964. A Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. O presidente da República, invocando o Ato Institucional nº 5, de 13/12/68, editou o Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540". Tratava-se, na realidade, de uma LDB para o Ensino Superior, revogando os dispositivos da Lei 4.024, de 1961, sobre esse nível de ensino.

As características principais da Reforma Universitária de 1968 são:

- indissociabilidade entre ensino e pesquisa;
- autonomia das universidades (didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira) assegurada;
- a universidade como ambiente prioritário para o desenvolvimento do Ensino Superior, embora permita a existência dos estabelecimentos isolados (conforme a Reforma Francisco Campos);
- modelo organizacional único para as universidades, públicas ou privadas (art. 11);
- primeiro ciclo de estudos (ciclo básico), tendo por objetivo a recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação de alunos;

orientação para a escolha da carreira e a realização de estudos básicos para ciclos ulteriores;

- elimina a cátedra e a sua vitaliciedade;
- estabelece o Departamento como "a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal", compreendendo disciplinas afins;
- impõe o regime de matrícula semestral por disciplina, em substituição à matrícula por série anual (até então vigente), com pré-requisitos;
- crédito como unidade de medida para a contabilidade acadêmica de integralização curricular;
- a extensão como instrumento para a melhoria das condições de vida da comunidade e participação no processo de desenvolvimento;
- vestibular unificado para todos os cursos da mesma instituição;
- renovação periódica do reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados de Ensino Superior;
- necessidade social como requisito para a autorização de instituições e cursos superiores;
- representação estudantil nos órgãos colegiados; estímulo à criação dos diretórios centrais dos estudantes e dos diretórios setoriais ou centros acadêmicos.(FRAUCHES, 2004, Disponível em <<http://www.inpeau.ufsc.br/>> Acesso em 20/09/2008.)

Frauches (2004) assegura que a Reforma Universitária de 1968 iniciou-se, efetivamente, em 1967, com a edição de decretos-leis voltados para as instituições federais de ensino. “A Lei 5.540/68 e o Decreto-lei 464/69 vieram consolidar a reforma e ampliá-la para todos os sistemas de ensino. A reforma de 1968 representa, sem dúvida, considerável avanço na modernização da Educação Superior brasileira, ressaltados os aspectos autocráticos, frutos do regime então vigente, centralizador e ditatorial” (FRAUCHES, 2004, Disponível em <<http://www.inpeau.ufsc.br/>> Acesso em 20/09/2008.)

Até a década de 1960, a legislação educacional brasileira de nível superior era ambígua no que tange ao ensino de Pós-Graduação. Os cursos eram relacionados de várias formas, sem limitações de natureza, objetivos, características ou metodologias. A classificação, uniformização e normatização desses cursos ocorreram a partir de 1965 com o Parecer 977 do CFE que definiu a Pós-Graduação *Stricto Sensu* que passou a agregar os cursos de Mestrado e Doutorado e a Pós-Graduação *Lato Sensu*, que incluía os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Com esse parecer, iniciou-se o processo de normatização da Pós-Graduação no país. Em 1974, os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* começaram a ser valorizados como instrumentos de incentivo funcional na carreira de magistério superior.

A década de 1980 caracterizou-se pelo processo de redemocratização política, e, nesse contexto, as universidades públicas reestruturaram seu papel na sociedade. Nesse processo de reestruturação da universidade, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), reafirmou a luta antiga da comunidade acadêmica: as bases do projeto de universidade pelo tripé ensino, pesquisa e extensão compreendido como uma totalidade.

A década de 1990 representou um momento de reforma da educação escolar no Brasil. Alguns autores entendem que a LDB, Lei 9394/96 representou uma perspectiva de dar forma às políticas neoliberais²⁶, caracterizadas, notadamente, pela privatização e descentralização, entendendo esta como a entrada desenfreada de recursos não-públicos para manter as atividades próprias da universidade (SAVIANI, 1998, p.42).

Refletindo sobre as principais características da política de Ensino Superior no Brasil, sobretudo, na segunda metade da década de 1990, Carvalho (2006) assegura:

Em resumo, a política pública para o Ensino Superior, principalmente no segundo mandato de FHC, parece indicar maior aproximação com os preceitos neoliberais, mostrando coerência entre o discurso e a prática política. [...] A opção política de estímulo à iniciativa privada na expansão de vagas, já estabelecida pelo regime militar no final dos anos 60, foi reafirmada, inclusive, exaltando-se, em várias ocasiões, a eficiência e a produtividade dessas instituições (CARVALHO, 2006, p. 130).

Com a política neoliberal, que orientou a redefinição do papel do Estado, emerge a necessidade de reformas no Ensino Superior, sendo a reconfiguração da Educação Superior brasileira, parte do processo mundial de reformas, no interior, de um movimento de transformações político-econômicas com profundas repercussões no Brasil. “As políticas de Ensino Superior convergiram para o desenvolvimento de um modelo de regulação do ensino que combinava o mercado com o Estado, este assumindo seu papel de gestor ou de avaliador”. (SILVA JR., 2002, p.69).

A concepção "tradicional" do Banco Mundial sobre o Ensino Superior orientava-se para: maior diferenciação institucional; extinção da gratuidade dos cursos nas IES públicas; maior participação da iniciativa privada, e priorização da avaliação, esta devendo ser efetuada pelo Estado. (SGUISSARD, 2002)

Sobre isso Chauí (1999, p.3) afirma que:

(...) a reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portanto de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Desse modo, a reforma do Estado tem reflexos evidentes na Educação Superior, quando se pode observar as políticas que "os diversos governos utilizaram, nas últimas três

²⁶ Para Torres (1996, p. 114 e 115), o Estado Neoliberal é uma nova leitura do Estado Liberal, em que enfatiza a importância do mercado como agente regulador das relações econômicas. Em que a prestação dos serviços básicos, que, no Estado de bem-estar social, era assumida pelo governo, passa cada vez mais para a iniciativa privada.

décadas, para o incentivo ao ensino privado e o bloqueio e ‘sucateamento’ do ensino público" (PAGOTTI e PAGOTTI, 2002, p.2).

Pagotti e Pagotti (2002, p. 5) enuncia, ainda, que o novo modelo de organização do Ensino Superior brasileiro é composto pelas faculdades, que objetivam o ensino; pelos centros universitários, que buscam uma excelência de ensino e dispõem de algum programa de pesquisa pelas universidades, que atrelam ensino, pesquisa e extensão²⁷. Assim sendo, as mudanças advindas com o Neoliberalismo, modificam o perfil do Ensino Superior e "a universidade deixa de ser centro de formação, reflexão, criação e crítica e passa a ser operacional, produtiva e flexível²⁸, para atender aos mercados" (PAGOTTI e PAGOTTI, 2002, p. 5).

Soares (2007) lembra que com as mudanças neoliberais, o novo perfil profissional do professor exige o estabelecimento de propostas que estimulem o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas.

Para que atitudes críticas e reflexivas sejam implantadas, é pertinente a inserção de competências técnicas, organizativas, metódicas, comunicativas e sociais. Com a educação direcionando-se pela demanda e exigências do mercado de trabalho, o conceito de competências vai além do mercado e chega à educação. A noção de competência originou-se no discurso empresarial, sendo a política ideologicamente influenciada por esta origem (GONZALEZ, 1996, p.11).

O modelo de competências envolve flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade, não importando apenas a posse de saberes disciplinares, escolares ou técnico profissionais, mas também a capacidade de mobilizá-los na resolução de problemas e imprevistos em situações de vida cotidiana e de trabalho, em que os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade, são relevantes fazendo com que o modelo de competência remeta, assim, às características individuais dos trabalhadores (DELUIZ, 2001, p.14)

²⁷ Com o decreto 2.207 de 15/04/1997, ficou definido que somente as universidades continuariam sendo obrigadas a associar ensino, pesquisa e extensão, enquanto os centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores ficariam restritos às atividades de ensino.

²⁸ A flexibilização das instituições de Ensino Superior se constitui, na prática, em estímulo extra à expansão do privatismo nesse nível de ensino, uma vez que as instituições privadas de Ensino Superior, na sua grande maioria, vêm se dedicando tradicionalmente somente às atividades de ensino. Inversamente, vem se constituindo, também, em desestímulo à universidade pública de qualidade, quer pela redução constante de recursos de custeio e de capital, quer pelo congelamento dos salários do funcionalismo, ou mesmo, pela "expulsão" de docentes titulados da rede pública para a rede privada de ensino, premiados pela necessidade de aumento de rendimentos aviltados anualmente. (NEVES, 1995, p.s/n).

No entanto, apropriar-se do conceito de competência não é a solução para os problemas da educação, pois concordamos com Gonzalez (1996, p.31) "a noção de competência não é uma vara mágica para a solução dos problemas da formação profissional, mas, ao contrário, os torna mais complexos". (GONZALEZ, 1996, p.31).

Para Silva Jr. (2002, p.115), a ineficácia da reforma da educação está no fato de ela ter sido instituída de fora para dentro, o que levou a gerar uma coerência na proposta, porém, uma dificuldade para sua efetiva implantação.

Com a reforma de ensino pós LDB nº 9394/96, a formação dos profissionais da educação introduziu, no cenário brasileiro, uma nova compreensão do professor e da sua formação, determinando, para isto, entre outras medidas, a criação de novas instâncias para a formação (como o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior) e o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo. (FRIGOTTO, 2001, p. 1).

Com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), o Estado, de certo modo, desresponsabiliza as instituições universitárias pela formação de professores. No interior de uma política que diferenciou e hierarquizou o Ensino Superior²⁹, os ISEs foram instituídos como local preferencial para a formação desses profissionais. De acordo com a LDB:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
- III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, LDB, nº9394/96)

Os critérios que orientaram a proposta dos Institutos Superiores de Educação diferenciam-se dos parâmetros, que orientam uma formação universitária, estão necessariamente vinculados à pesquisa e à produção de conhecimento. Considerando que a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade

²⁹ Já regulados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os Institutos Superiores de Educação foram definidos no contexto de um conjunto significativo de alterações no Ensino Superior brasileiro, formuladas no âmbito do governo, como a que decorreu do Decreto 2.306 de 1997, que regulamentou a existência de uma tipologia inédita para o sistema quanto à sua organização acadêmica. As instituições de Ensino Superior passaram, então, a ser classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, instaurando-se indesejável distinção não apenas entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, mas entre Ensino Superior universitário e não universitário. Certamente não por acaso, estabeleceu-se como local privilegiado para a formação dos docentes o nível mais baixo dessa hierarquia, uma solução que, independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deverá ser a mais barata em todos os sentidos.

profissional, esta determinação é desqualificadora para a profissionalização docente no país. (SCHEIBE, 2003, p. 5).

Sobre a formação exigida para o exercício da docência no Ensino Superior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu a responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação (Mestrados e Doutorados).

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de Doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, LDB, n9394/96)

Assim, os Programas de Pós-Graduação têm a incumbência, segundo as diretrizes da CAPES, de: avaliar a Pós-Graduação *Stricto Sensu*; possibilitar o acesso e a divulgação da produção científica; investir na formação de recursos de alto nível no país e exterior; e promover a cooperação científica internacional. (BRASIL /CAPES, 2008, Disponível em <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em 20/09/2008)

A partir de 2003, com as mudanças operadas na política do Ensino Superior no governo Lula, ocorreu uma expansão do número de vagas no Ensino Superior pela rede pública (ensino a distância, ensino noturno, oferta de cursos, Programas de Pós-Graduação e outros) ³⁰. No que se refere à Pós-Graduação pode-se afirmar, fundamentando nos dados apresentados pelo PNPG 2005/2010 (BRASIL/CAPES, 2004, p.27) que a Pós-Graduação brasileira, em todas as áreas do conhecimento, registrou crescimento significativo ao longo dos anos, com algumas oscilações, sendo estas compreendidas como positivas. Apesar do aumento no número de cursos e de egressos na Pós-Graduação, o referido plano aponta a necessidade da formação de quadros docentes para atuar nos diferentes níveis de ensino.

O PNPG 2005/2010 apresenta indicadores do crescimento da Pós-Graduação brasileira. Segundo os dados oficiais, “Entre 1976 e 2004, o número de cursos recomendados pela CAPES saltou de 673 para 2.993, o que representa um aumento de 5,6% ao ano. Destaca-se o crescimento do Doutorado, que, praticamente, duplicou no período de 1996 a 2004”, conforme tabela a seguir:

³⁰ Podemos citar: a criação do Programa Universidade para Todos PROUNI (tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI-, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais e Implementado o REUNI. A criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB-, que oferece cursos de graduação e Pós-Graduação a distância, estes financiados pelo Governo Federal. (Informações obtidas no site do Ministério da Educação, 2008).

Nível	1976 (1/)	1990	1996	2004 (21/maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27a 5m)	2004/1990 (13a 5m)	2004/1996 (7a 5m)
Mestrado	490	975	1083	1959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1034	6,5	5,4	9,1
Total	673	1485	1624	2993	5,6	5,4	8,6

Tabela 02: Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: número de cursos.

Fonte: CAPES/MEC, 2009

Mesmo com o crescimento do número de Mestrados e Doutorados no país, segundo as informações do PNGD 2005/2010, ainda há um número significativo de docentes no Ensino Superior sem a titulação, exigida como pode ser observado por meio dos dados Estatísticos da Educação Superior 2007, conforme tabela a seguir:

FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO						
Categoria Administrativa	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	TOTAL
Federal	14	9.002	5.886	15.399	28.855	59.156
Estadual	9	4.186	9.004	11.590	16.920	41.709
Municipal	-	576	2.929	3.190	1.268	7.963
Total Pública	23	13.764	17.819	30.179	47.043	108.828
Particular	63	13.809	52.424	49.259	23.837	127.410
Comunitária/ Confessional/ Filantrópica	11	8.731	21.479	33.549	14.033	80.803
Total Privada	74	22.540	76.903	82.808	25.888	208.213
Total no Brasil	97	36.304	94.722	112.987	72.931	317.041

Tabela 03: Recursos Humanos – Funções Docentes em Exercício

Fonte: Adaptação dos Dados do Senso da Educação Superior, Disponível em <www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>. Acesso em agosto/2009.

A respeito deste problema a Câmara de Educação Superior, por meio do Parecer CNE/CES nº 499/99, assim se manifestou:

O art. 66 refere que a preparação dos docentes para o Ensino Superior deve ser feita em nível de Pós-Graduação, prioritariamente, mas não exclusivamente, em programas de Mestrado e Doutorado. Admite, por outro lado, que a preparação para o magistério superior seja também feita em cursos de especialização, com carga horária mínima de 360 horas e disciplinas voltadas para a especialização do graduado em determinada área ou campo do saber de sua formação superior (Resolução nº 12/83 e legislação complementar e conexa).

A leitura do artigo 66, da LDB, permite-nos concluir que não há referência sobre a permanência ou continuidade na contratação de novos professores que possuam apenas o título de graduado. Como já referido, o artigo trata apenas da preparação de docentes para o magistério superior, sem estabelecer prazo.

É óbvio que, com o passar do tempo, aquele que pretender atuar como docente no Ensino Superior deverá possuir, pelo menos, a qualificação de especialista na área ou campo do saber em que pretende atuar (BRASIL, Parecer CNE/CES nº 499/99).

Os dados de dez anos após a emissão desse Parecer demonstram que a situação não é tão “óbvia”, pois constata-se um grande número de professores em exercício com apenas a titulação de especialista, sobretudo na rede privada de Ensino Superior. Dentre esse universo, encontra-se formadores de professores, em grande parte da rede privada e em algumas instituições públicas de Ensino Superior.

A Resolução 01/01 criou mecanismos rígidos para a criação e oferta de cursos de Mestrado e Doutorado, nesse sentido, podemos citar o parágrafo 5º do artigo 1º : “É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso”. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, 2001). Além da exigência de titulação do corpo docente. Este ponto da legislação limita a oferta dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A Pós-Graduação *Lato Sensu*, está regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 1 de 2001 e pela Resolução CNE/CES nº 1 de 2007.

Entre os requisitos das propostas de cursos novos, apresentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES-, o corpo docente deve ser qualificado, produtivo e suficiente para garantir a qualidade e estabilidade do curso. Devendo o curso contar com um quadro de docentes/pesquisadores qualificados, com regime de dedicação ao programa, com maturidade científica e nível de integração necessários ao atendimento das áreas de concentração e ao número de alunos, no que se refere à pesquisa e à orientação. (CAPES, disponível em < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/propostas/requisitos.html>> acesso em 06/05/2008)

Quando se discute a formação docente em todos os níveis de ensino, não se deve deixar de questionar o que significa ser professor em tempos marcados pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, sobretudo, a partir do momento em que se deslegitima a educação como um direito sociocultural, que passa a ser promovida como um produto de mercado. Nessa lógica de competição, a escola é a alavanca para entrar numa economia do conhecimento competitiva e dinâmica, tornando o magistério uma profissão que requer maior controle técnico.

De modo a contrariar essa visão profissionalizante do docente, ancorada na lógica do mercado diremos que o docente tem que ser formado a partir de uma base epistêmica

comum (JACKSON, 1968), ou de um conhecimento básico de ensino (SHULMAN, 1987). Reconhecer-se-á, de igual modo, que a instituição de Ensino Superior assume um papel cada vez mais central nesse processo. Todavia tal natureza exige a consideração da escola como um dos contextos de formação, porquanto existem saberes cujo processo aquisitivo se processa por meio de práticas educativas desenvolvidas desde os primeiros anos de escolaridade. Nesse sentido a formação, os saberes e as práticas dos professores formadores de professores, no contexto universitário, têm uma relação direta com a qualidade da formação dos professores e suas práticas no interior da escola.

Em suma, vivemos, a partir dos anos de 1990 como já foi dito anteriormente, um momento em que os organismos internacionais entram em cena, como a ONU, a Unesco, o Banco Mundial, e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe -CEPAL, que direcionam o olhar para a educação, com foco voltado para as questões econômicas. Consideramos que o marco impulsionador dessas agências internacionais foi a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, que estipulou metas para a educação, especificamente para o grupo E9, grupo dos 9 (nove) países com maior índice de analfabetismo, do qual o Brasil fazia parte. Essas agências formularam documentos oficiais para que, principalmente, os países subdesenvolvidos seguissem e, assim, atingissem as metas estipuladas.

Ao estudar esses documentos, percebemos como os princípios da reestruturação produtiva e do neoliberalismo estão postos claramente. A este respeito Libâneo (2003) nos alerta que a cidadania não é tida como obrigação somente do Estado, o qual reforça a ideia de que cada um é responsável por si próprio. À luz desse contexto, difunde-se a ideia de uma democracia justa, de que, naturalmente, haveria o benefício de todos sem distinção. Entretanto, “a democracia é tida, apenas, como método, ou melhor, como meio para garantir a liberdade econômica. Trata-se, portanto, de democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária” (LIBÂNEO, 2003, p.101). Para Silva Jr.(2002), “a cidadania que deriva daí é a cidadania produtiva” (p.35)

No decorrer do século XXI, as políticas neoliberais demonstraram seus limites e, particularmente, nos anos 2008/2009, a crise econômica internacional exigiu o enfrentamento das políticas neoliberais. Os diversos países do mundo, em especial, os mais ricos e poderosos adotaram medidas heterodoxas com forte intervencionismo do Estado. Países como Estados Unidos e Inglaterra são exemplares na revisão de políticas neoliberais implementadas nos setores econômico e social. Novas visões e alternativas econômicas, políticas, sociais, e culturais estão sendo formuladas e praticadas com vistas à construção de um desenvolvimento regulado e sustentável. Desse modo, o novo contexto econômico e político global exige de

nós, educadores, o repensar das políticas educacionais e culturais herdadas dos anos 1990, considerando as singularidades, as multiculturas, a construção da democracia e da cidadania.

2.2 Identidade docente: uma construção permanente

Inspiramo-nos em Bauman (2005), Hall (2000), Silva (1999, 2000) Louro (1997, 1998), com o objetivo de apreender concepções que nos possibilitam compreender a identidade docente. Nessa perspectiva, concordamos que a identidade “é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença [...]” (SILVA, 1999, p. 74-5). Numa outra perspectiva, e no que concerne à fabricação de identidades docentes, buscamos, em Moita (1992) e Nóvoa (1992), aspectos teóricos sobre a construção de identidades profissionais e práticas de regulação engendradas nas políticas de formação.

Para Bauman (2005), a ideia de identidade nasceu da “crise de pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade em nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da vida” (p. 26), pois segundo o autor “buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo.” (p.31).

Na vertente dos estudos culturais, a reflexão sobre a identidade é construída, apreendendo-a como ‘aquilo que é’ a diferença, como o oposto à identidade como ‘aquilo que não é’, visto que ambas estão numa relação de estreita dependência. Ou seja, a forma de expressão da identidade, como fixa e imutável, demarca e escamoteia as relações postas nessa relação, ou como algo que se esgota em si mesmo. “A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (SILVA, 1999; p. 97). Identidade e diferença são produções históricas, resultantes de processos de produção simbólica e discursiva, que envolvem poder, saber, disciplinamento, inclusão, exclusão e que se caracterizam em representações.

Louro (1997) argumenta que “a escola delimita espaços”, os quais são instituídos a partir de símbolos e códigos, mapeando o que se mostra pode ou não pode fazer, separando,

agregando, elegendo, classificando e legitimando diferenças em suas identidades ‘escolarizadas’. Sobre isto um professor formador narra:

(...) eu sempre tive a educação como uma possibilidade de crescer na vida. Penso que isso nasceu na minha infância, porque naquela época, minha mãe via a educação como possibilidade de crescimento intelectual, ela fez um investimento muito alto para eu estudar, pois pensava que educação era uma condição para sairmos da miséria e da nossa condição social. Quando assumi a profissão de magistério, eu também fiz muito pelo os meus alunos, como eram carentes, eu me identificava muito com eles, me via neles. Trabalhamos muito para que eles não parassem de estudar. Tentei estimulá-los, e mostrar-lhes que a Unimontes era faculdade gratuita, e que isso era uma oportunidade para eles fazerem um curso superior, mas eles não tinham nenhuma informação a respeito de uma faculdade e nem de como era o processo do vestibular. (...) tentei formar uma consciência, ampliar o horizonte, e o universo estrutural dos alunos, e incutir neles esperança. Tentei produzir uma mudança cultural nesses alunos. Mesmo muitas pessoas, julgando serem essas tentativas uma ingenuidade da minha parte, eu ainda acredito muito nas possibilidades oferecidas pela educação, por isso, eu insisti muito no sentido de fazer com que meus alunos percebessem que a educação poderia ser uma porta que estava se abrindo para eles. (Professor C - História)

A educação escolar, nessa perspectiva de formação “forma”, constrói identidades. Segundo Moita (1992), a identidade profissional “[...] é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...]” (p. 115-6). A identidade profissional assenta-se em saberes científicos e pedagógicos, e tem como referência axiomas éticos e deontológicos. Pode-se apreender que é forjada e performatizada a partir do contexto e dos interesses postos historicamente como forma de controle e de organização das mudanças educativas ou, ao contrário, como forma de não assujeitamento ao estabelecido. Ainda assim, a autora reitera que a identidade profissional é “uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer em nível das representações, quer em nível do trabalho concreto” (idem, p. 116). Vejamos o que nos diz outro formador.

Fiz na disciplina de Didática, no curso de Magistério de segundo Grau, cento e quarenta modelos de planos de aula das diversas disciplinas e uma variedade de material didático durante o curso. Eu pensei que, com aquele material, eu resolveria qualquer problema de sala de aula e que eu não teria dificuldade alguma como professora, mas, no início de carreira, deparei-me com uma sala multisseriada. Um contexto totalmente fora da formação que eu recebi.

Meu primeiro emprego foi numa cidade do Norte de Minas chamada Josenópolis, que não tinha água canalizada, rede de esgoto, eletricidade, a luz era gerada a motor. Era uma outra cultura, a ponto de o pessoal tomar banho no rio. À margem direita do rio ficavam os homens, à margem esquerda, as mulheres. Tomavam banhos “nus”, mas um não invadia o espaço do outro. Relembrando a minha formação, no Colégio Imaculada Conceição, percebi que os meus planos de aula não foram elaborados para aquela realidade. Nessa época, comecei a me interessar mais pelo magistério.

Foi a partir desse contexto, que comecei a questionar, mas, afinal, tanto plano, tanto material, e para nada me serviu. (...) Isso foi um marco para meu ingresso no Mestrado, em que encontrei um grupo de professores, e de colegas que contribuíram definitivamente para a minha formação. Descobri naquela época, que as inquietações vividas em Josenópolis tornaram-se o meu objeto de pesquisa no Mestrado, no qual tive a oportunidade de minimizar minhas inquietações. (Professor K - Pedagogia)

A experiência concreta vivida tornou-se objeto de reflexão, de investigação, parte constitutiva da identidade profissional e pessoal

Para Nóvoa (1992), a identidade é entendida como um lugar de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional e vice-versa. “[...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (1992, p.16).

Segundo o autor (1992), na construção da identidade do docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, concernente aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se reporta aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Os processos de profissionalização continuada bem-sucedidos assentam-se nesse tríptico investimento.

A identidade do professor, como profissional do ensino, constrói-se como parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Dessa forma, podemos deduzir que a identidade do professor desenvolve-se e “adapta-se” ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido, e que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p.16).

Podemos exemplificar, esse processo, com um trecho da entrevista do Professor D, como ele percebe a construção de sua identidade profissional:

Eu tive, na Educação Básica inicial, uma boa formação. Sou de Formigas, e a educação nessa cidade, por ser próxima da capital, foi excelente no que se refere à aquisição de valores, apesar do período da Ditadura Militar. Ressalto, até hoje, a influência positiva que eu tive de uma diretora que muito contribuiu para minha formação humana. Era muito compreensiva e tinha também uma boa convivência com os professores. Na graduação, tive uma formação, dentro do contexto da época (ditadura), que não me impediu de refletir, posteriormente, com relação ao estudo que eu tive e, assim, integrar na minha formação geral no curso de Pedagogia. Durante o curso, convivi com professores revolucionários oriundos do Movimento Estudantil e, ao mesmo tempo, com professores tradicionais, mas eu consegui conciliar as duas situações na minha formação.
(...) não atribuo a minha formação teórica apenas à Faculdade, essa se deu também com vários movimentos relacionados às minhas atividades: movimento social,

movimento negro e as atividades de greves dos meus professores da Faculdade. (1979 e 1986) Eu os acompanhava e sabia o que estava acontecendo. Inclusive, eu já tinha uma trajetória na teologia da libertação. Eu lia muito e tinha uma boa formação intelectual e prática. Ressalto que coordenei o primeiro movimento negro de Formigas em 1985. As comunidades, o pessoal de bairros periféricos e eu íamos à rádio protestar, soltávamos panfletos. Realizamos, também, um encontro do Movimento Negro em 1985 e 1986. Acredito que isso já era uma relação de educador, que interferiu, posteriormente, por toda a minha prática educativa. (Professor, D - Pedagogia)

As histórias de vida, as representações e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, porque “[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15). Nesta perspectiva, a epistemologia da prática, os saberes e a história de vida são significativos para a aprendizagem profissional e as construções de identidades profissionais, como narra a professora N (Pedagogia).

Tornei-me professora pela história da minha família e pela minha criação. Aos dez anos de idade eu já era professora de Catecismo (essa foi a minha primeira ação docente) e creio que além da família tive essa forte influência. Aos quatorze anos, fui convidada para assumir uma sala de aula de pré-escola e acredito que, mesmo sem ter noção do que isso representaria para mim, para os alunos e seus familiares, aceitei e trabalhei muito. Posso avaliar que me “saí bem”, apesar da pouca idade. Fiz curso de Magistério de segundo grau, para ser professora de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série. Posteriormente, fiz o curso de Pedagogia e Matemática. Após concluir esses cursos, fiz duas especializações, e antes de terminá-las, já estava cursando o Mestrado. Hoje, estou cursando o segundo ano de Doutorado em educação. (Professora N - Pedagogia)

Não podemos separar os saberes das histórias, dos contextos que os instituem, modelam e definem, visto que eles implicam a forma de ser e estar na profissão e demarcam possibilidades de trabalhar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como potencializar as práticas pedagógicas centradas na Pedagogia da diferença.

Portanto, acreditamos ser pertinente destacar que a compreensão do trabalho e da formação dos formadores da docência universitária está embasada na necessidade de compreender o ensino como um fenômeno complexo, considerado a partir de suas funções sociais. Para tanto, é preciso construir uma postura autorreflexiva, estabelecendo relações e diálogos com os outros profissionais da educação e da sociedade em geral, de modo que se consiga avançar na perspectiva da superação das dificuldades que atingem a prática docente no ensino universitário.

De acordo com Pimenta (2000, p. 19), a identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas. Nas palavras da autora:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2000, p.19).

Fontana (2003, p.41), ao procurar compreender os modos como os professores vivenciam e representam o processo de trabalho docente em seu cotidiano, entendeu que a partir das experiências singulares, dos valores, das trajetórias dos sujeitos que são “interpretados” pelos professores, e pelo significado que esses atribuem a essas condições, declara que “definindo as representações como a elaboração subjetiva, mental, que os indivíduos fazem de suas condições materiais de vida, e exprimindo uma posição social determinada, com as quais vão tecendo uma identidade”.

Fonseca (1997, p. 28), referindo-se à identidade docente, assevera que “a crise de identidade dos professores” tem estimulado o desenvolvimento de várias pesquisas sobre a vida de professores e suas carreiras a partir dos anos de 1980 a 1990. Assim, podemos assinalar que o perfil profissional, muitas vezes, confundido com identidade profissional, desenvolve-se durante a formação e está mais diretamente relacionado às competências, habilidades e saberes que o professor apreende durante a formação profissional. O perfil profissional é parte do processo de construção da identidade profissional em determinados contextos sócio, políticos, históricos e culturais.³¹

A seguir, apresentaremos e discutiremos sobre o perfil socioeconômico e cultural dos professores pesquisados, procurando compreender a identidade docente dos professores em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia

³¹ Sobre perfil e identidade ver Vasconcelos (Org.) (2003). Como me fiz professora.

2.3 Quem são os professores formadores - professores universitários: perspectivas legais e teóricas

Julgamos ser necessário reconhecer e compreender o professor formador “o professor universitário”. Para isso, recorreremos a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), quando esta se refere aos professores das IES (Instituições de Ensino Superior), mais especificamente, nos seguintes títulos e capítulos:

Títulos V – “Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”,
Capítulo IV – “Da Educação Superior”, e VI “Dos profissionais da Educação”:
Título V – “Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”
(...)
Capítulo IV – “Da Educação Superior”
(...)
Art. 52 – (...)
II – um terço do corpo docente, *pelo menos*, com titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado
(...)
Título VI – “Dos profissionais da Educação”
(...)
Art. 65 – A formação docente, *exceto para a Educação Superior*, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.
Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.
(...)
Art. 67 – (...)
Parágrafo único: *A experiência docente é pré-requisito* para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, LDB, 9394/96 – grifo nosso)

Segundo Castanho e Queiroz (2006), ao analisar artigos que tratam da formação do professor universitário, é possível perceber, em geral, que não se ocupam da formação, apenas delimitam alguns espaços onde, pode acontecer *Stricto e/ou Lato Sensu*.

Isto nos remete à discussão sobre a produção da ciência moderna e os caminhos da especialização. Segundo Santos:

Na ciência moderna, o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre o que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É, hoje, reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. (SANTOS, 1988, p.64).

Considerando as exposições do autor (1988), há um explícito movimento no campo da educação que prioriza o diálogo entre as áreas do conhecimento, reconhecendo a

existência de um complexo (contexto) que engloba inúmeras partes em contato constante. Para Santos “os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles”. (SANTOS, 1988, p.59). Essa condição de teia, evidenciada por Santos (1988), se contrapõe, de certo modo, com a exigência formativa especializada, Castanho e Queiroz (2006) indagam “(...) como cobrar o reconhecimento da existência e possibilidade de se trabalhar com trans/inter/multidisciplinaridade, se a própria formação do professor ainda é compartimentada, cartesiana?”

Assim, questionamos: o professor universitário, que tem em seu currículo um curso de Pós-Graduação, está qualificado para compreender o sistema educacional, as relações de ensino e aprendizagem, as características da práxis educativa, as relações professor-aluno-instituição de ensino, e tantos outros aspectos que envolvem a educação? Não estamos aqui negando a importância de uma sólida formação em nível de Pós-Graduação. Concordando com os autores, acreditamos que ter um curso de Pós-Graduação no currículo não é garantia de uma formação integral em sua área de conhecimento. Consideramos, inclusive, a importância da existência de ensino não institucionalizado e estudos feitos pelo próprio professor, a fim de melhorar sua prática, considerando, aqui, uma visão global acerca de “Educação”. Questionamos, ainda: até que ponto a especialização é garantia para uma boa atuação em sala de aula? Segundo Castanho e Queiroz, em suas investigações,

Fica nítido, portanto, que o fato de se ter uma especialização, seja ela qual for, em qualquer área, inclusive Educação, não significa, necessariamente, estar apto para lecionar nas instituições de Ensino Superior (artigo 67, parágrafo único da LDBEN 9394/96); da mesma forma que tanto o contrário não é verdadeiro – estar apto a lecionar por ter realizado atividades relacionadas às práticas educativas –, quanto o oposto – não estar apto a lecionar devido ao fato de não ter contato com as disciplinas de práticas educativas no Ensino Superior. (CASTANHO e QUEIROZ, 2006, p. 7)

É importante ressaltar que nosso objetivo não é, criticar a atuação dos professores universitários, de forma generalizada, mas polemizar sobre a categoria “professor universitário” e a formação exigida pelo sistema educativo, inclusive e, principalmente, os alunos que são por eles avaliados, direcionados, orientados e coordenados

Para Perrenoud, (1993, p. 94), “a formação de professores não pode ser considerada um ‘deus ex machina’, um meio miraculoso que permita ultrapassar os limites e as contradições do sistema”. O autor compartilha sua opinião com Wideen e Tisher (1990, p.1): “(...) se queremos dar aos jovens a melhor, educação é basilar dar, primeiro, uma boa formação aos que os vão ensinar”. Parece-nos sensato aceitar que, se queremos dar aos jovens

professores a melhor formação inicial, é basilar primeiro dar uma boa formação aos formadores de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC (2002 e 2006), para os cursos de Graduação, em História e Pedagogia, trazem como componentes essenciais à preparação inicial para o exercício da profissão de professor: a formação pessoal e social; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na especialidade; a formação científica no domínio pedagógico-didático; e na prática pedagógica.

No que se refere ao âmbito do conhecimento, o Ensino Superior necessita abrir-se para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa. Os professores reconhecem que não são os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas, sim, um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive, com seus próprios alunos. “É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no Ensino Superior. (MASETTO, 2003, p.14).

Persistindo em nosso intuito de compreender quem é o professor formador, de professores, citamos Roldão (2007):

Para esta focagem e delimitação do campo, importa clarificar qual o seu núcleo definidor: na verdade, trata-se de eleger como objeto de estudo o próprio campo da *formação de professores*, ou seja, o "como" do aprender e/ou desenvolver e melhorar o "ser professor" e o "saber ser professor", referenciando, no âmbito desta denominação, os *processos de aprendizagem e desenvolvimento da construção do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes*. (Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>). Acesso em 08 de agosto de 2008.

A autora orienta que os conceitos estruturantes do campo de estudo da formação docente são elementos definidores da profissão, tais como: a função docente e sua natureza; o desempenho docente e a natureza e componentes do conhecimento profissional necessários ao seu desempenho. Ela apresenta o campo de estudo organizado em três momentos. O primeiro é *núcleo central*³², definidor do campo, e está relacionado às vertentes relativas à operacionalização da formação, aos dispositivos e ambientes da passagem à ação, ao contexto da formação e do trabalho docente, aos componentes que integram o processo formativo à teoria e à prática e aos dispositivos de construção do conhecimento e do desempenho profissional (modos de organização da formação e os mecanismos de supervisão. (ROLDÃO, 2007).

O segundo são *campos adjacentes*, externos ao núcleo central, mas que estão diretamente relacionados à formação no campo do currículo e da didática, das culturas

³² Grifo nosso.

docentes e organizacional da escola, ao pensamento e concepções dos professores, *identidade profissional e percursos profissionais*.

E o terceiro são os *campos próximos*, esses são externos ao campo de estudo, mas é possível estabelecer uma interface fecunda com o estudo de campos homólogos, ou seja, outras formações e respectivos processos, conceitos e operacionalização. (ROLDÃO, 2007).

Roldão (2007) apresenta um esquema com a conceptualização dos limites e das interfaces do campo de estudo, que será reproduzido neste trabalho de pesquisa, visto que nos auxiliará a interpretar o perfil do professor formador de professores nos cursos de História e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros.

CONCEITOS ESTRUTURANTES	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	DIMENSÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO
Natureza da função docente Desempenho docente Natureza e componentes do conhecimento profissional	Delimitação e estruturação do campo de estudo: Estudo dos processos de construção e desenvolvimento do conhecimento e do desempenho profissional docente	Organização da formação - - seus contextos (instituição formadora, escolas, outros); - seus componentes (teórica – prática, conteudinal-processual, outras); -seus dispositivos (supervisão, integração , colaboração, parcerias, outros) Avaliação da formação: - processos - resultados - dispositivos - eficácia
CAMPOS ADJACENTES		
Currículo		Didáticas
Cultura profissional		Culturas organizacionais
Concepções e percursos dos professores		
CAMPOS PRÓXIMOS		
Formação em outros contextos (formação de outros profissionais, formação de adultos, outras)		

Quadro 02: Conceptualização dos limites e das interfaces do campo de estudo "FORMAÇÃO DE PROFESSORES".

Fonte: Maria do Céu Roldão³³

Na perspectiva das condições expostas por Roldão (2007), Masetto (2003) afirma que “o Ensino Superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos

³³ A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007 – Semestral.. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em agosto 2008.

profissionais, não pode também querer revê-los apenas com a visão dos especialistas da Instituição (os professores)”. (p.15). Para o autor, urge que a universidade saia de si mesma e comece a “arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais” (p.15). Precisa, também, de revisar as carreiras profissionais, com base nas exigências oriundas das mudanças atuais, dentre as quais, destacamos: formação continuada dos profissionais, bem como capacitações, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação.

Rios (2002) enfoca, em seu estudo sobre competências e formação de professores, que, às vezes, o que faz o professor não querer inovar é a falta de originalidade nas propostas realizadas. Ousamos ir além e assegurar que, muitas vezes, o professor universitário tende a resistir às mudanças por falta de domínio total daquilo que, atualmente ,faz, imaginando que se, talvez, tentasse se aventurar em novas propostas poderia perder as rédeas que já estão lhe saindo das mãos, mas, em contrapartida, ele é pressionado a inovar, sempre.

Masetto (2003), ao dilogar sobre as competências pedagógicas do professor universitário, sinaliza que necessitamos de profissionais intercambiáveis, que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, que saibam trabalhar com elas, intercomunicar-se, nacional e internacionalmente, por meio dos recursos mais modernos da informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao mesmo tempo, em alguns setores, numa posição de não-dependência em relação a outros países; preparados para desempenhar suas profissões de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras.

O autor enumera algumas capacidades importantes para saber exercer a profissão docente e para que esta promova o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país. Sendo assim, algumas linhas salientam-se como importantes:

- Formação profissional simultânea com a formação acadêmica, mediante um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, em outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio;
- Revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional;
- Desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos;
- Redimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação das faculdades e universidades nos quais há diferentes espaços de aprendizagem;
- Ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida. (MASETTO, 2003, p.15)

Finalizando a discussão sobre a necessidade e a atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária, recorreremos à Declaração Mundial sobre

Educação Superior para o Século XXI (1998), em que é mencionada, na missão sobre a Educação Superior, a atualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária

- educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- prover oportunidades para a aprendizagem permanente;
- contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas;
- implementar a pesquisa em todas as disciplinas [...] a interdisciplinaridade;
- reforçar os vínculos entre a Educação Superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade;
- novo paradigma de Educação Superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...], o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas;
- novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos;
- criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de Educação Superior totalmente virtuais.

Em síntese:

- Docentes de Educação Superior atualmente devem estar preocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas aprimorados ao desenvolvimento de pessoal. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O SÉCULO XXI, 1998)

A partir das premissas da UNESCO, dirigidas aos docentes, concordamos com a necessidade e a atualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária. É o que nos propomos, ao buscar construir um perfil dos docentes dos cursos de História e Pedagogia da Unimontes.

2.4 Os Formadores de Professores da Universidade Estadual de Montes Claros dos Cursos de História e Pedagogia

Os sujeitos investigados foram os professores formadores que atuavam nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), uma universidade pública estadual de integração regional. Não foram investigados os *campi* fora da cidade de Montes Claros, MG, Brasil. Rememoramos que os formulários de pesquisa foram aplicados aos professores no ano 2007, e as entrevistas realizadas nos anos de 2008 e 2009.

Ressaltamos que as principais fontes de coleta de dados da investigação foram o questionário e a entrevista. Um dos critérios para escolha dos entrevistados foi o tempo de experiência no magistério, levando em conta as indicações de Tardif (2002) de que o saber dos professores é temporal, porque é adquirido no contexto de sua história de vida e de sua carreira profissional. Os entrevistados são, portanto, professores que se encontram no início, em meados ou no final da carreira.

Optamos por analisar os dados do questionário e da entrevista por curso de atuação, e esses serão apresentados em ordem alfabética. Em seguida, faremos análise e discussão do perfil dos professores da instituição pesquisada, com o intuito de caracterizar e compreender o perfil dos professores formadores da Unimontes.

Os dados referentes ao perfil socioeconômico e cultural (idade, sexo, estado civil, condição de moradia, número de dependentes, cor ou raça e religião) foram obtidos com a aplicação dos questionários, embora alguns desses indicadores também estejam evidentes nas entrevistas. Depois de investigar a formação acadêmica, os saberes, e as experiências/práticas, construímos, com base nos questionários, alguns quadros e destacamos porcentagens. Concluimos que a análise qualitativa sobre a formação acadêmica, saberes e experiências/práticas está fundamentada na escuta, leitura e interpretação de cada entrevista.

A entrevista foi estruturada em 05 (cinco) blocos:

- Bloco 1 – Identificação e formação;
- Bloco 2 – Saberes da docência e aspirações profissionais;
- Bloco 3 – Saberes da prática docente;
- Bloco 4 – Saberes da tecnologia;
- Bloco 5 – As relações entre saberes, prática e a configuração de currículo.

Neste capítulo, exploraremos as questões e respostas relativas aos dois primeiros blocos temáticos.

2.4.1 Curso de História

No quadro de professores do Curso de História, a instituição contava em 2007 com 16 (dezesesseis) professores, que atuavam no Campus de Montes Claros. Desse total, apenas 11 (onze) responderam ao questionário e 10 (dez) foram entrevistados.

Em relação à idade dos pesquisados, constatamos que encontravam-se na faixa etária entre 31 (trinta e um) e 50 (cinquenta) anos.

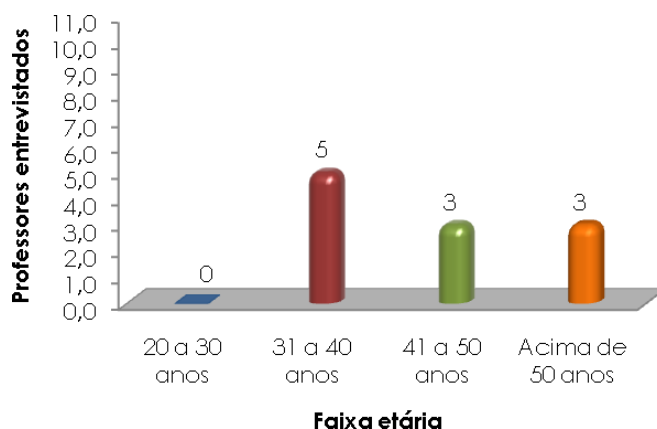


Gráfico 01: Faixa etária dos professores do curso de História

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Dentre os professores que responderam ao questionário 4 (quatro) eram do gênero masculino e 7 (sete) do gênero feminino; 4 (quatro) eram casados(as), 3 (três) solteiros(as), 1 (um) viúvo, 1 (um) separado, 1 (um) divorciado e 1 (um) em outra situação

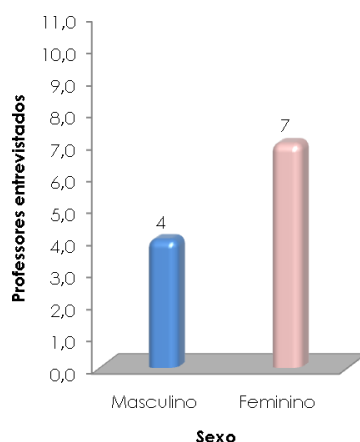


Gráfico 02: Sexo dos professores entrevistados.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007

Em relação à residência dos docentes entrevistados, 08 (oito) moravam em casa própria, 01 (um) em residência alugada, e os outros 2 (dois) moravam, respectivamente, com parentes em imóvel cedido. Residiam todos em Montes Claros. Dentre esses docentes, 5 (cinco) não possuíam dependente(s), 73% eram católicos, 9% apresentavam-se como agnósticos, os outros 18% não possuíam religião. Ao responderem ao questionário, 27% consideraram-se brancos, 27% pardos, 18% morenos, 10% afrodescendentes e 18% não responderam.

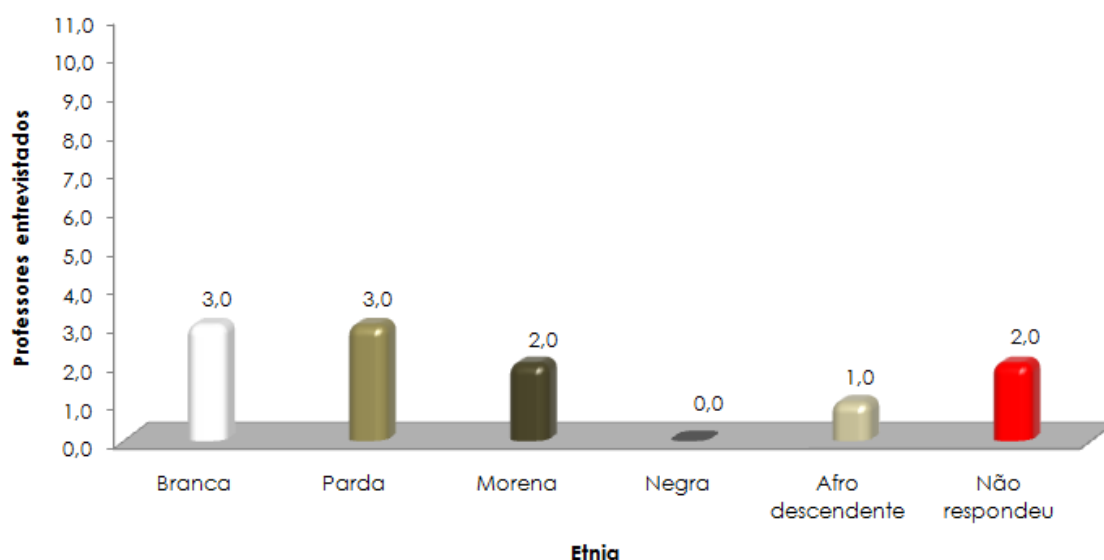


Gráfico 03: Etnia dos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Quanto aos dados de etnia, raça, classe social, e religião, corroboramos as ideias de Fonseca e Couto (2008, p. 109), quando as autoras argumentam que “pensar uma formação de professores de História em consonância com as questões multiculturais inerentes ao nosso tempo revela tensões e desafios” até porque as

(...) questões das diferenças de gênero, raça, etnia e religião estão latentes na sociedade. Logo, o que se espera de uma política de formação docente de História é a busca de respostas plurais para uma sociedade também plural, desafiando a construção das culturas dos grupos hegemonicamente dominante, não negligenciando ‘os outros’, as margens, os diferentes. (FONSECA e COUTO, 2008, p. 109)

No que se refere à faixa salarial diagnosticada, podemos observar no gráfico a seguir:

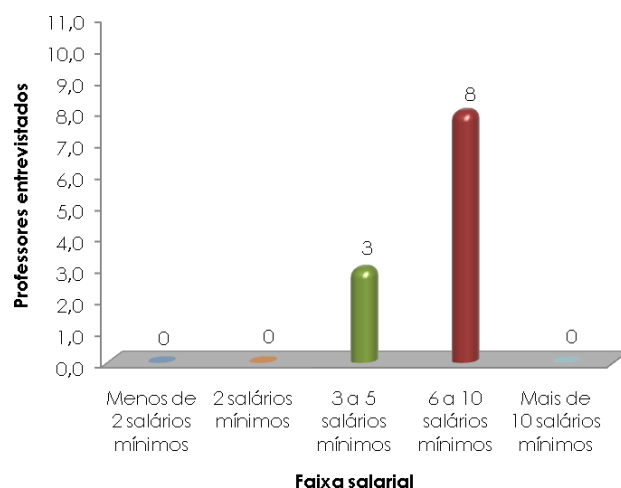


Gráfico 04: Faixa salarial dos professores .

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES - *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Evidenciamos que 27,3% recebiam entre 3(três) a 5(cinco) salários e 72,7% recebiam entre 6 (seis) e 10 (dez) salários.

Sobre a formação acadêmica, concluímos, por meio dos questionários, que 90,9% cursaram a graduação em História Licenciatura Plena, e alguns cursaram, ainda, outras graduações: Filosofia, Educação Física e Comunicação Social.

Em relação ao tipo de instituição, modalidade e ano de conclusão, apresentamos a tabela a seguir:

Graduação	Nome do Curso	Instituição		Modalidade			Ano de conclusão
		Pública	Privada	Presencial	Distância	Modular	
Licenciatura curta	-	-	-	-	-	-	-
Licenciatura Plena	História	1		1			1995
	História	1		1			1975
	História	1		1			1999
	História	1		1			1995
	História	1		1			
	História	1		1	-	-	
	História/Educação	1		1			1967/1989
	Física	-	1	1			1991
	Filosofia	1		1			2007
	História	1		1			1998
Bacharelado	História	1	-	1			1995
	Comunicação Social	-	1	1	-	-	1980
Tecnólogo	-	-	-	-	-	-	-
Outro	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 03: Graduação dos professores

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Analisando os questionários, percebemos que todos os graduados fizeram Pós-Graduação; dentre estes 7(sete) professores fizeram Pós Graduação *Lato Sensu*; 9 concluíram Mestrado; e 2 Doutorado. Há, portanto, um predomínio de mestres no quadro de formadores.

	Investigados	Curso		Área
Não	01	-	-	-
sim	09	Aperfeiçoamento (menos de 360 h/a)	1	Arqueologia
				Cultura e Arte Barroca
		<i>Lato Sensu</i> (360 h/a ou mais)	7	História do Brasil
				História Moderna e Contemporânea
		<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado	9	História
				História Social
		<i>Stricto Sensu</i> - Doutorado	2	

Quadro 04: Cursos de Pós-Graduação cursados pelos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros: UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Entre os professores entrevistados, observamos que 80% estão em início de carreira, ouvimos, dentre eles, um professor em meio de carreira, com dezesseis anos de atuação no Ensino Superior e uma professora no final de carreira, com 30 anos de serviço, sendo 25 no Ensino Superior.

Observamos que os professores, em meio e fim de carreira, cursaram apenas Pós-Graduação *Lato Sensu*. As causas do não prosseguimento na formação são múltiplas conforme as narrativa dos formadores, tais como: dificuldade de acesso (por questões geográficas e financeiras), e por falta de políticas institucionais que incentivasse a formação continuada, situação que se alterou a partir do início dos anos 2000.

No que se refere a dar continuidade aos estudos, ambos explicaram:

(...) eu penso que sou um estudioso permanente, eu estou sempre lendo, pesquisando. (Professor C - História)

(...) Olha fazer Mestrado ou Doutorado, jamais, mas eu nunca deixei de me qualificar, porque eu sou uma leitora. Leio todos os dias. Eu ainda preparo as minhas aulas para entrar na sala, apesar dos meus trinta anos de carreira. (Professor J - História)

Dos professores que estão no início de carreira, alguns cursaram a Pós-Graduação *Lato Sensu*; seis fizeram Mestrado; desses, dois foram diretamente do curso de graduação para o Mestrado, um deles já terminou o Doutorado e cinco ainda estão cursando. Fazendo a

relação início de carreira versus qualificação, percebemos que a maioria dos professores está investindo em qualificação, quer seja em nível de Pós-Graduação (*Lato ou Stricto Sensu*), quer seja na formação continuada em serviço.

No que se refere à formação do corpo docente, para atender ao preconizado no Art. 66 da LDB n. 9394/96, a Unimontes firmou convênios com Universidades Federais para a oferta de Mestrados Institucionais (Minter), e alguns professores do curso de História da Unimontes, especializaram-se em Pós-Graduação *Stricto Sensu* por meio do Mestrado interinstitucional pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG-, outros professores fizeram-no por conta própria, Mestrado e Doutorado, em outras IES.

Segundo o projeto pedagógico do curso, o Departamento de História incentiva a capacitação de seu quadro de docentes, desde que seja, antecipadamente, planejado seu afastamento e/ou redução de carga horária para titulação, se necessário e em consonância com a legislação geral da UNIMONTES para tais casos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 53).

Ao analisarmos as narrativas, percebemos que todos os professores cursaram da Educação Básica ao Ensino Superior em escolas públicas. Outra constatação importante é que todos cursaram graduação na Universidade Estadual de Montes Claros, alguns quando ela ainda era a FUNM. Dado significativo para a construção da história de uma universidade que se consolida, ao longo de seus 47 anos, como formadora do seu próprio quadro docente. O que considerado pela CAPES endogenia acadêmica.

Quando indagados por que optaram pela graduação em História, obtivemos uma variedade de razões para justificar a escolha, dentre elas:

(...) primeiro, porque eu gosto de História. Segundo, porque eu tive péssimos professores de História de 5ª a 8ª série e eu não queria ser ou fazer como eles. (Professor C - História)

(...) desde a época da escola, eu sempre gostei de História. (Professores I, J, P e Q - História)

(...) já era conhecedor da literatura da área e eu achava muito agradável esse tipo de leitura. História é mais uma opção pessoal. (Professor I - História)

Sempre gostei de conhecer o homem e tentar compreender seu universo social. Fui religiosa e, durante essa formação, tive várias disciplinas voltadas para a História. Isso me empolgou e influenciou muito. (Professora O - História)

Pela curiosidade em decifrar e interpretar questões da sociedade. (Professor Q - História)

Pelas narrativas dos professores, detectamos que a maioria optou pelo Curso de História, apenas uma professora registrou, por falta de opção, pois gostaria de ter cursado

Psicologia, mas a cidade de Montes Claros não a oferecia, e a família não tinha condições para custear seus estudos em outras cidades como descreve:

Na verdade, eu queria Psicologia, mas em Montes Claros não tinha, minha família não podia me manter para estudar fora. Sendo assim, o que tinha aqui era licenciatura e eu gostava de História, por isso, eu escolhi esse curso. Hoje, não me arrependo. (Professor B - História)

Em relação à formação oferecida pelo Curso de graduação, fica evidente, nos relatos, que o curso era conteudista. Acontecia o ensino, mas a pesquisa e a extensão não eram vivenciadas por vários alunos, que hoje são docentes formadores. Notamos a experiência de pesquisa apenas no relato de dois professores que se formaram na primeira década do século XXI, no período mais recente da história da Universidade, vejamos as narrativas.

A integração dessas áreas (ensino, pesquisa e extensão) era muito limitada, principalmente em relação à pesquisa. (Professor P - História)

O curso de História, hoje, na Unimontes, é bem diferente daquele em que me formei. A diferença é gritante. Primeiro, hoje se preocupa com teoria e prática. Segundo, essa preocupação que existe hoje, de adequar o ensino, pesquisa e extensão não existia, ficava no discurso. Em relação à pesquisa, senti-me estimulado durante o curso, mesmo percebendo, hoje, que, na época da minha formação, eu fui refém de um grupo de determinados professores que estavam envolvidos no processo de titulação, e esses estimulavam a pesquisa. Fiz iniciação científica. Consegui na graduação um currículo como poucos, isso eu posso garantir que foi uma das coisas que mais me possibilitaram a entrada no mercado de trabalho, com um perfil de pesquisador. (Professor I - História)

Tudo estava desarticulado. Os espaços de ensino eram muito individualizados. Em cada centro, cada curso criava seus mecanismos de sobrevivência. Não havia projetos com boas propostas de pesquisa, ensino extensão. (Professor Q - História)

Não havia aliança. Na verdade, a discussão no nosso curso passava apenas pelo ensino. Não se falava em extensão e muito menos em pesquisa. (Professor O - História)

A teoria e a prática se resumiam ao estágio. Embora relatem dificuldades na formação, nenhum professor, quando questionado se a formação oferecida pelo curso superior possibilitou uma qualificação profissional, negou o papel da graduação na formação. No entanto, evidencia as lacunas na parte da preparação pedagógica e na articulação teoria prática como demonstram as narrativas.

Possibilitou, mas a ideia do compreender bem a função para dar aula de História, ou como trabalhar História, em termos pedagógicos, a minha experiência em sala de aula foi muito mais significativa do que a formação no curso, disso eu tenho certeza absoluta, porque eu dou aula desde o segundo período de graduação. A graduação me ofereceu um processo de formação teórica, e a prática pedagógica adquiri trabalhando e acredito que, assim, eu construí uma base bem mais interessante. Afirmo que o aluno que sai do curso de História sem ter dado aula, mesmo com a

formação pedagógica que ele tem no curso de História, ele vai enfrentar dificuldades enormes. (Professor I -- História)

Sim, permitiu. Porém, na parte pedagógica, precisava avançar nas discussões elementares. (Professor Q - História)

Não, é uma coisa muito interessante, na licenciatura, as matérias pedagógicas que formam o professor não foram tão valorizadas, tanto é que, se observarmos dentro da própria universidade, que, quando o departamento, vai distribuir aula, não se preocupa em mandar professor de qualidade para o departamento de prática para trabalhar com as práticas de formação. Geralmente, quem ministra essas aulas são os professores que estão classificados nos últimos lugares. Durante a minha formação, não tinha essa preocupação. As matérias pedagógicas eram matérias para preencher a carga horária, não tinham muito valor, ou nós não dávamos aquele valor. Tive um professor que ficou o ano inteiro falando de um mesmo assunto. (Professor C - História)

Minha formação se deu dentro do contexto em que a Universidade se encontrava na época, ou seja, os professores tinham apenas Pós-Graduação *Lato Sensu*. Era focada apenas no ensino. Havia o estágio que nos colocava na sala de aula, e nos possibilitava saber e conhecer um pouco de como seria a nossa profissão. Os professores ofereciam aquilo que tinham para oferecer, não havia essa aliança entre teoria e prática (...). Mesmo com algumas limitações, essa formação me possibilitou ingressar no mercado de trabalho e nele foi necessário aprender, fazendo com a profissão. (Professor O - História)

Indagamos sobre as correntes historiográficas ou historiadores que influenciaram a formação e influenciam a carreira de docente, percebemos como essa discussão foi se delineando ao longo dos anos. Isso fica muito claro, se fizermos uma comparação entre os relatos de quem está em meio e final de carreira e de quem está iniciando. Ponderamos, no contexto atual, que há uma forte influência da Escola dos Annales e da Nova História Francesa.

Na minha graduação, a gente nem sabia que existiam correntes historiográficas, só tive contato mais tarde, e sigo a linha da historiografia e do ensino de história. (Professora J - História)

Os Historiadores ligados aos Annales. (professor P - História)

A terceira geração dos Annales, porque traz como referencial o elemento cultural. Vertente essencial na interpretação das sociedades, questão que nos obriga a rever práticas e saberes quanto à crítica social ou política. (Professor Q - História)

Teoricamente, são os historiadores franceses, não tem como a gente fugir, porque boa parte da historiografia na área de História, a gente sabe que foi influenciada pela França, então, é quase impossível fazer uma disciplina em qualquer área da História sem ler historiografia francesa. Eu tenho uma ligação muito forte com estudos sobre Alemanha. Gosto muito, tenho uma leitura bem legal, bem forte de historiadores que discutem a Alemanha e que não são franceses e, sim, ingleses, americanos e os próprios alemães. Com isso, eu tive uma vantagem de ter uma formação um pouco variada, porque eu tentei fugir do que a formação me deu. Como eu trabalho com disciplinas ligadas ao totalitarismo, tenho uma leitura um pouco mais diversificada, então, as correntes historiográficas são bem variadas, mas para falar do curso de História que eu fiz, a historiografia francesa era uma base. Difícil ter tido um curso de História 5, 8 anos atrás que não fazia referência a historiadores franceses. (Professor I - História)

Fui militante em movimento estudantil e camponês. Então, já tinha uma formação, por conta da experiência religiosa em um convento, com o marxismo, por causa da Teologia da Libertação. Quando fiz o curso, os professores não tinham conhecimento dessas correntes. Cada um tinha apenas a experiência de vida. Foi com o Mestrado que fiquei conhecendo melhor acerca desse assunto. Minha influência é marxista, porém influenciada e renovada com a Escola dos Annales/Nova História. (Professor O - História)

Dentre as disciplinas de que os professores mais gostaram, durante a graduação, ressaltamos História do Brasil e disciplinas sobre teoria de História. Alguns justificaram que essas eram disciplinas ligadas diretamente ao curso. Um professor explicou: “O curso era plenamente aberto e o conjunto de disciplinas oferecidas voltava-se para o conhecimento básico e geral da história” (Professor Q - História).

Uma narrativa nos chamou atenção: a de uma professora para quem a disciplina que mais lhe agradou foi a Didática.

Didática. Porque a professora dominava a disciplina e nos envolvia com as aulas. (Professor O - História)

Daí, a importância da formação do formador para as práticas pedagógicas e a conseqüente formação do futuro professor formador.

A formação extraclasse durante a graduação foi salientada. A participação em congressos, na condição de alunos da graduação, foi relatada pelos professores como uma busca pessoal, algumas vezes, incentivada pelos seus professores, mas, mesmo nessa situação, era o próprio acadêmico que custeava todos os gastos.

Participei de alguns eventos de âmbito local. (Professor P - História)

Eu participava de eventos com mais dois colegas, mas não tínhamos essa preocupação em participar de congresso. Acredito que, quando eu fiz o curso de História, fui por conta própria, com recurso próprio. (Professor C - História)

(...) participava, dentro e fora da Unimontes, porque um grupo de professores me incentivava muito. Era um grupo muito forte na Unimontes. A minha participação era, inclusive, com publicações e comunicações. Publiquei artigos, comunicações, anais em eventos. Tinha um processo de publicação dentro da própria instituição. (Professor I - História)

Havia, naquela época, um grande incentivo e esforço para que os acadêmicos se fizessem presentes em eventos, e a participação se dava sempre em conjunto com o corpo docente. Não me preocupava muito em apresentar trabalhos, apenas em participar. Não havia tradição de produção científica na universidade. (Professor Q - História)

A divulgação era feita pelos professores do Departamento de História. Os alunos participavam dos eventos apresentando trabalhos e os professores somente assistiam às apresentações e palestras. Hoje na condição de professora a situação é outra. Houve encontros em que eu fui para apresentar e meus alunos foram para me assistir. Atualmente, Claudia, Mékie, Carla Cristina, César e eu, professores de

História, participamos dos eventos assistindo às palestras e também apresentando trabalhos de pesquisa, o que não acontecia na minha época de acadêmica, pois os professores participavam apenas para incentivar os alunos. (Professora B - História)

Nós começamos a participar no finalzinho do curso, mas o incentivo era pequeno. Eu devo ter participado de uns três congressos, dois locais e um em Belo Horizonte Congresso Nacional de História. Pouquíssimos professores compareceram nesse congresso porque ele era muito ligado à pesquisa, e o nosso curso era muito voltado para o ensino. (Professor L - História)

No que se refere à titulação, em nível de Pós-Graduação percebemos que, de modo geral, todos os docentes se responsabilizaram pelo seu processo de qualificação para docência superior, quer fosse na modalidade de Pós-Graduação *Lato Sensu* caso específico da instituição pública, quer fosse no *Stricto Sensu*. Analisar esse dado instigou-nos a descobrir, no momento da entrevista, se essa formação se deu por uma percepção da necessidade da formação ou, particularmente, por uma exigência legal e/ou pela manutenção da carreira. Na escuta dos professores, evidenciamos que buscaram o Mestrado para a manutenção da carreira, para aperfeiçoar e também, como possibilidade de ingresso na universidade como docente, e por gostar de estudar:

Literalmente, o Mestrado criou condições para eu me manter na Unimontes, como docente, e, é por isso que eu pensei em voltar para Uberlândia e fazer o Doutorado, de História, onde eu obtive título/diploma de mestre, mas não me tornei pesquisadora. Hoje, falo tranquilamente que não me sinto preparada para fazer pesquisa mesmo que tenha ampliado meus conhecimentos depois do acompanhamento que tive dos meus ex-professores. (Professor B - História)

(...) naquela época, a gente não recebia bolsa para fazer especialização, mas eu tinha muita vontade de dominar aquilo em que eu acreditava, por isso, me inscrevi em um curso de Pós-Graduação, em Belo Horizonte. Pedimos uma ajuda de custo, mas não havia essa política na Unimontes. Éramos quatro professores de Montes Claros. O curso era ministrado nas férias de janeiro e julho. Não foi fácil, mas a minha vontade era me qualificar melhor para ter condição de continuar o trabalho que eu estava propondo para o futuro. (Professor J - História)

Eu sonhava em dar aula em faculdade, e o Mestrado era o caminho para conseguir isso, depois de terminar o Mestrado, Doutorado era dobramento natural. No Mestrado, a minha linha foi trabalho e movimentos sociais, História Política. (Professor L - História)

Fiz duas pós-graduações *Lato Sensu*: “Ciências sociais” e “Gestão da Memória: arquivo, patrimônio e museu” e o Mestrado em História. Sempre gostei de estudar. Por isso, quando terminei o curso, em 1994, surgiu a primeira Pós-Graduação na Unimontes em Ciências Sociais. Resolvi fazê-la para ampliar meus conhecimentos. A segunda foi uma demanda da minha atuação profissional em arquivo. E o Mestrado foi por vontade de continuar estudando. (Professor O - História)

Os cursos de Pós-Graduação contribuíram de forma significativa para o processo de profissionalização docente e para o desenvolvimento profissional dos formadores como nos mostra os relatos a seguir:

No meu curso de graduação, não tive professor doutor, mas um grande número de especialistas. *Havia até graduando, lecionando nessa época!* Durante o curso, eu tive dois professores mestrando, o que me ajudou muito. Não tive aula com nenhum doutor. Em termos de formação meus professores, que hoje são meus colegas, embora não tivessem formação qualificada, eram bons professores. (Professor I - História)

Fiz Mestrado em Ciências da Religião - “Religião e Sociedade” - A especialização é importante por proporcionar não só a qualificação profissional, mas por possibilitar o desenvolvimento de novos e importantes projetos para a sociedade. (Professor Q - História)

Registra-se que os docentes formadores, após a formação inicial, recorreram aos processos de formação continuada, em modalidades como: cursos de capacitação, grupos de estudos de professores e alunos, participação em eventos na área de educação, troca de experiência com colegas, leitura e acesso à internet e outros. Como podemos observar no gráfico a seguir:

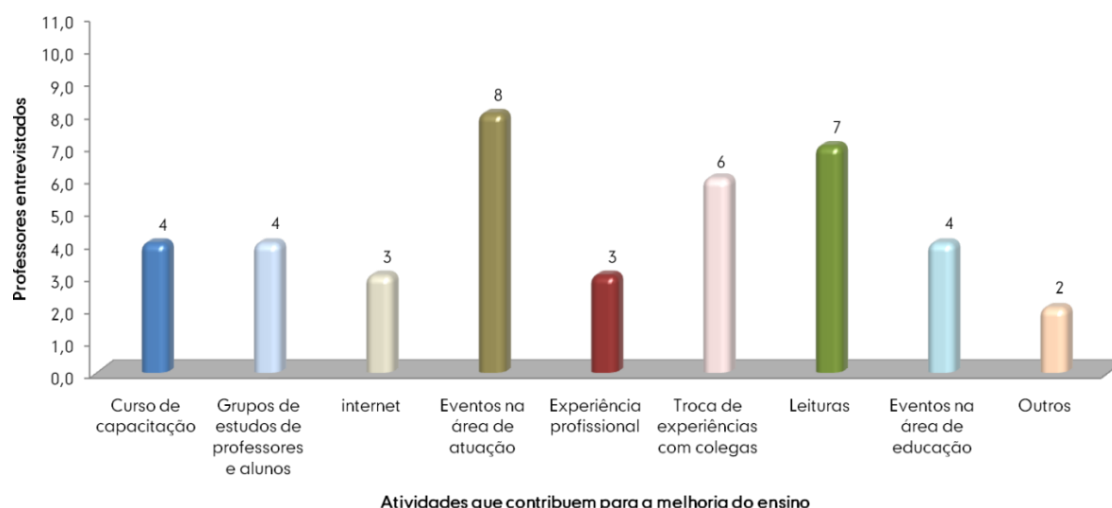


Gráfico 05: Participação em atividades que contribui(em) para a melhoria do ensino.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES– Campus Montes Claros – MG, 2007.

No gráfico acima, verificamos a participação em eventos da área de atuação como um fator de melhoria da prática de ensino. Foram apontados por 72,8% dos professores como uma forma de se desenvolverem. Esse percentual indica a busca do profissional no que se refere a sua capacitação continuada e profissionalização.

Em relação às atividades que contribuíram para melhoria do ensino, destacaram: leitura, troca de experiência, experiência profissional, cursos de capacitação, o uso da internet e os grupo de estudos. Zamboni (2008), ao relatar experiência de formação contínuas vivenciadas na cidade de São Paulo nos lembra que “o processo de formação do educador é

inseparável da formação do pesquisador, pois envolve nossa objetividade e subjetividade, nossos sentimentos e nossa sensibilidade, nossas experiências vividas. (p.249). Concordando com a autora “ação docente é complexa e exige dedicação” (idem) logo a busca de conhecimento é permanente.

Dessa forma, os professores buscam um aprimoramento das competências, das habilidades e das atitudes necessárias à prática de formação de formadores, uma vez que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). A exposição do autor nos possibilita entender que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que oportunize aos professores condições para construção de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação.

2.4.2 Curso de Pedagogia

O quadro de professores do Curso de Pedagogia da instituição contava em 2007 com 24 (vinte e quatro) professores que atuavam no Campus de Montes Claros. Desse total, 18 (dezoito) responderam ao questionário. Analisando os dados pesquisados, diagnosticamos a seguinte situação: um professor na faixa etária de 20 (vinte) anos; dois entre 31(trinta e um); e 40 (quarenta) anos, a maioria encontrava-se entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos e apenas dois com mais de 50 (cinquenta) anos.

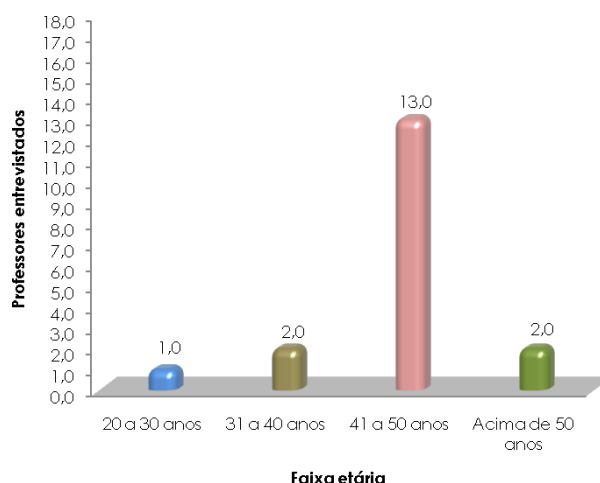


Gráfico 06: Faixa etária dos professores do Curso de Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES– *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Se compararmos a faixa etária dos docentes/formadores do Curso de História, perceberemos que a maioria está entre 31 e 40 anos ao passo que a maioria os docentes do Curso de Pedagogia encontram-se entre 41 e 50 anos. Constatamos que os formadores do curso de História são mais jovens, com menos experiência docente, porém mais titulados e qualificados para a pesquisa.

Dos professores pesquisados, 17 (dezessete) eram do gênero feminino e 01(um) do gênero masculino; 7 (sete) eram casados (as); 3(três), solteiros (as); 2 (dois), viúvos (as); 4 (quatro), separados (as); e 2 (dois), divorciados (as).

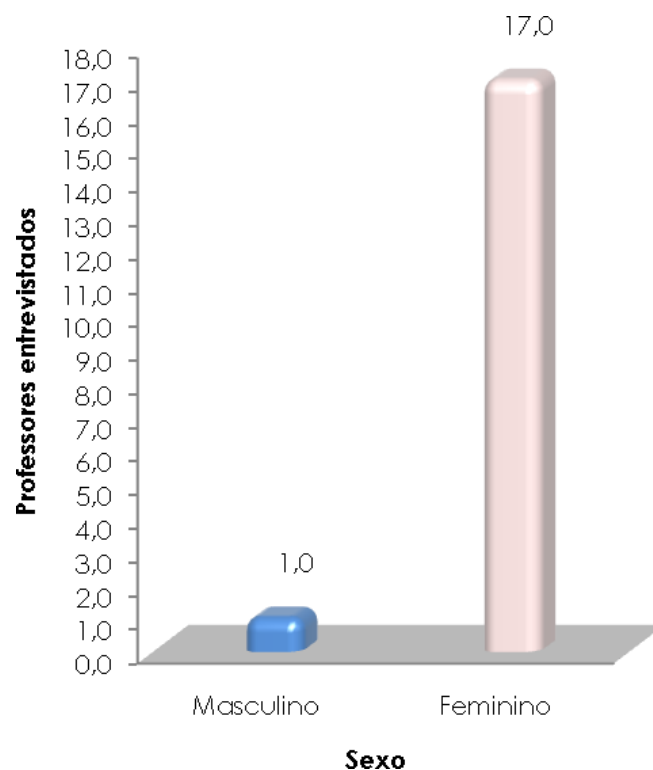


Gráfico 07: Sexo dos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Dentre os dezoitos pesquisados, 10 (dez) moravam em casa própria, 3 (três), em residência alugada, 01 (um) em residência cedida e 04 (quatro) não responderam. Dezesesseis residiam em Montes Claros e 2 (dois) em Januária. Dentre os entrevistados, 72,2% eram católicos; apresentavam-se como protestantes, espíritas e ecumênicos 16,7%; e 11,1% disseram não ter religião e/ou não responderam. Três não possuíam dependente(s). Ao responderem ao questionário, 33,4% se consideravam brancos, outros 44,4% eram pardos;

11,1% declaram-se morenos; 11,1% disseram não saber e/ou não responderam; e nenhum informou ser afrodescendente, como podemos observar no gráfico a seguir:

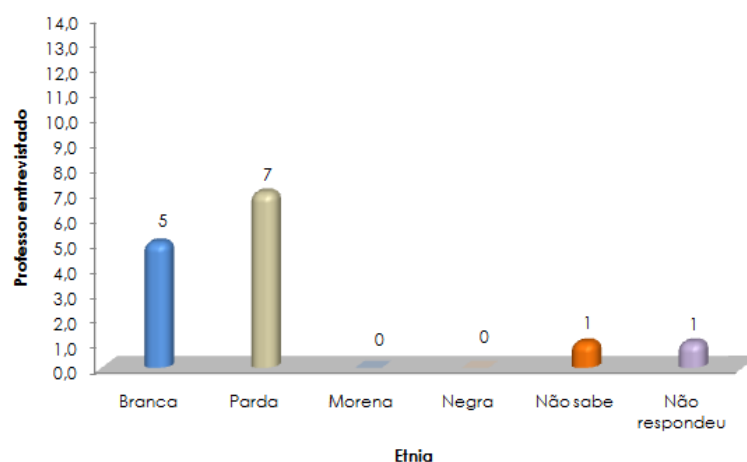


Gráfico 08: Etnia dos professores.

Fonte – Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Em relação aos dados de etnia, classe social, e religião, corroboramos as ideias de Goodson, (1992, p. 72), ao afirmar que os ambientes socioculturais nos quais somos criados “são, obviamente, ingredientes chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu.” Para o autor, “a origem sociocultural, a classe social são apenas aspectos, como o são o sexo ou a etnia, enquanto o ambiente e as experiências de vidas são únicos e fundamentais na dinâmica da prática educacional”

Em relação às condições de trabalho dos formadores especificamente, os níveis salariais evidenciamos:

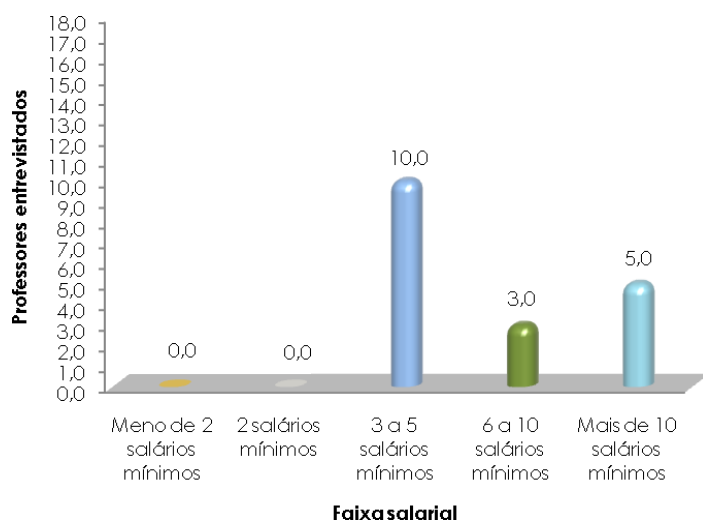


Gráfico 09: Faixa salarial dos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Ao analisar as respostas em relação à faixa salarial diagnosticada, evidenciamos que 55,5% recebiam entre 3 (três) a 5 (cinco) salários e 16,6%; recebiam entre 6 (seis) e 10 (dez) salário; e 27,7% recebiam mais de 10 salários mínimos.

Sobre a formação acadêmica, concluímos que 62,5% cursaram a graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena, e alguns cursaram, ainda, outras graduações: Ciências Físicas e Biológicas, Letras Português/Direito, Letras Português/Inglês, Matemática e Sistema de Informação. Em relação ao tipo de instituição, modalidade e ano de conclusão apresentamos a tabela a seguir:

Graduação	Nome do Curso	Instituição		Modalidade			Ano de conclusão
		Pública	Privada	Presencial	A Distância	Modular	
Licenciatura curta	Ciências Físicas e Biológicas		1			1	1999
	Pedagogia	1		1			1991
	Pedagogia	1		1			1970
	Pedagogia	1		1			1996
	Matemática e Pedagogia	1	1	1			1999/2000
	Pedagogia	1		1			1992
	Pedagogia	1		1			1987
	Pedagogia	1		1			1986
	Pedagogia	1		1			1991
	Pedagogia	1		1			2005
	Pedagogia		1	1			1985
	Pedagogia	1		1			1998
	Pedagogia		1	1			1984
	Pedagogia		1	1			1985
	Pedagogia (Magistério 2º Grau)	1		1			1988
	Letras Português / Direito	1		1			2006/1990
	Letras Português/Inglês	1		1			1993
	Pedagogia	1		1			1986
Bacharelado	Supervisão	1		1			1984
	Sistema de informação	1		1			2006
Outro	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 05: Graduação dos professores entrevistados.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Observamos, nos dados do questionário, que 100% dos professores fizeram Pós-Graduação *Lato Sensu*, destes 9 (nove) concluíram Mestrado, 2 (dois) Doutorado e 3 (três) fizeram cursos de aperfeiçoamento. Há, portanto, um número expressivo de especialistas entre os formadores como se pode observar no quadro a seguir:

Curso	Total	Curso	Nº	Área
Não	0	-	-	-
Sim	18	Aperfeiçoamento (menos de 360 h/a)	3	
		<i>Lato Sensu</i> (360 h/a ou mais)	18	Alfabetização
				Sociologia
				Educação
				Didática
				PsicoPedagogia
				Literatura infantil e juvenil
				Tecnologia da educação
				Docência do Ensino Superior
		<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado	9	Desenvolvimento social (em curso)
				Educação (3)
				Educação (em curso)
		<i>Stricto Sensu</i> - Doutorado	2	Educação
				Educação (em curso)

Quadro 06: Cursos de Pós-Graduação cursados pelos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Comparando os dados sobre a titulação, oriundos dos questionários que foram aplicados em 2007 e das entrevistas que foram gravadas e transcritas em 2009, percebemos uma alteração significativa na titulação dos professores, ou seja, dos 18 (dezoito) professores 9 (nove) haviam concluído Mestrado e 2 (dois) Doutorado. Desses dezoito professores, 10 (dez) foram selecionados para serem entrevistados, e, desses, 5 (cinco) eram mestres, 01 (um) especialista e 4 (quatro) doutores. Assinalamos um aumento de mais de 100% no número de doutores na área de Pedagogia em dois anos.

Dos docentes entrevistados, no curso de Pedagogia, 20% estavam em início de carreira; 70% estavam no meio da carreira; e 10%, no final de carreira. Vale ressaltar que, quando responderam aos questionários, quatro professores ainda se encontravam em início de carreira com 8 (oito) e 9 (nove) anos de serviço. Dois anos após a aplicação do questionário,

esses professores estavam com 10 (dez) e 11 (onze) anos de serviço, respectivamente, sendo, ainda, considerados incipientes.

A partir do percentual, acima descrito, dos dois professores que estavam em início de carreira, um já concluiu o Doutorado, e o outro ainda estava cursando. Dentre os sete que estavam em meio de carreira, há três doutores, três mestres e um especialista que, embora esteja no meio de carreira no Ensino Superior, já possui 42 anos de serviços na área da educação e afirma que jamais fará Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O professor que está no final de carreira é mestre e não planeja cursar Doutorado, como demonstram as narrativas.

Eu fiz uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Saúde Pública, e Mestrado em Educação, minha área de pesquisa foi Currículo. Embora permaneça em contínua formação, não pretendo fazer Doutorado. (Professor F - Pedagogia)

Como lhe falei, eu fiz três habilitações no curso de Pedagogia. A primeira em Orientação Educacional, a segunda em Supervisão de primeiro grau e a última em Supervisão de segundo grau. Fiz também uma especialização em Metodologia, na UFMG, voltada para o curso Normal e uma especialização em Supervisão Escolar recentemente. (...) Não fiz Mestrado nem Doutorado, até tive oportunidade de fazê-lo quando terminei o curso na UFMG, mas, naquela época, o Mestrado não era visão da própria faculdade, nem da sociedade como um todo. Pretendo, de agora em diante, investir somente em capacitação e formação continuada. Pois já sou aposentada em dois cargos e a idade não me permite fazer tanto sacrifício. (Professor H - Pedagogia)

O exercício da ação docente requer preparo. E não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual há uma contribuição específica, enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. (SCHMIED-KOWARZID, 1983, p. 133). Ficou evidente, nas narrativas dos professores, como os cursos de Pós-Graduação contribuíram para formação teórica e prática dos professores.

Na especialização, minha área de pesquisa foi Língua Portuguesa. Fiz Literatura Juvenil e Infantil na PUC Minas em Belo Horizonte, que me chamou atenção para a questão do ensino da leitura. No Mestrado, retornei, numa espécie de continuidade, da especialização em que trabalhei com apresentações de leituras literárias dos professores de Montes Claros, no Doutorado, houve uma continuidade dessas questões que comecei na especialização. Hoje, no Doutorado, discuto o ensino da leitura em Montes Claros no início do Sec. XX. (...) Penso que o meu 'ser professor' tem muito a ver com a Pós-Graduação, apesar de hoje a pós está mais canalizada e acessível do que na época em que eu fiz (92 a 94). Fiz um curso muito bom na época, e descobri que eu sabia muito pouco. Foi um impacto muito grande, pois descobri que não dominava bem o conhecimento e que precisava estudar muito para acompanhar os meus colegas de curso e para superar lacunas da formação do curso de graduação. Apesar do sofrimento, o *Lato Sensu* indicou-me o caminho a percorrer. Atualmente, trabalho Metodologia da Língua Portuguesa e acredito que o desejo de trabalhar, nessa área, se deu com o curso de Pós-Graduação que me permitiu descobrir a beleza e as dificuldades da linguagem, mas pude perceber também a riqueza que é investir nessa área. O Mestrado e o Doutorado possibilitaram-me aprofundar o conhecimento. Foram fundamentais em relação à pesquisa, pois, quando iniciei o Mestrado, imaginava que pesquisa era coleta de dados, a minha ideia de pesquisa era concebida como pesquisa quantitativa.

Descobrir as questões da pesquisa no Mestrado foi muito importante, pois produziu um grande impacto na minha formação. (Professor M - Pedagogia)

O narrador nos chama a atenção para os impactos da pesquisa, da produção do conhecimento na formação do formador. Devemos pensar nos impactos sociais, pois a sociedade não é somente um conjunto de posições é também o lugar de produções de sentido, e não se pode compreender essa produção de sentido a não ser em referência a um sujeito. A sociedade é assim, um lugar de atividades que existem no mundo, sobre o mundo, na escola e fora dela. Quem está na escola é, portanto, o mesmo sujeito da sociedade, um ser de necessidades, de desejo, que fala, que interpreta o que lhe acontece, que age de modo mais ou menos eficaz, que tem uma história pessoal incluída na história mais ampla da família, da comunidade, da sociedade e da espécie-humana.

Considerando essa visão e analisando as narrativas dos docentes entrevistados, detectamos que a maioria é oriunda da escola pública, dois deles cursaram Ensino Médio em escola particular e, a maioria fez curso superior em escola particular, considerando que a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras pertencente à FUNM, em Montes Claros, era privada. A FUNM tornou-se Unimontes, ou seja, instituição pública em 1993. Apenas três dos professores cursaram Educação Superior pública.

Em relação à opção pelo curso de Pedagogia, reconhecemos que essa se deu, na maioria das vezes, por influência da família, porque o desejo deles era cursar Psicologia. Vejamos as narrativas:

Inicialmente, não queria Pedagogia e, sim, Psicologia, mas a faculdade de Montes Claros não oferecia esse curso e eu não tinha condições de estudar fora. Recebi um convite para morar com meus tios em outro estado, porém não pude aceitá-lo, pois isso sacrificaria muito minha família financeiramente. Optei pelo curso de Pedagogia por ser o que oferecia, em sua grade curricular, a matéria de Psicologia. Ressalto que tenho um histórico familiar na área de educação, que talvez tenha influenciado a minha escolha.

Naquela época, havia uma concepção de que mulher deveria fazer magistério, porque era fácil conciliar a profissão de professora com as atividades domésticas. Houve também influência de minha mãe, pois exigia que todas suas filhas fizessem o Curso Normal. Ela era professora e, ainda criança, eu a acompanhava para a escola onde eu subia na cadeira e fingia dar aulas. Por isso, desde a terceira série primária, eu já me sentia uma professora. Ressalto que a Pedagogia foi uma escolha por falta de opção, mas acabei identificando-me com ela. (Professor A - Pedagogia)

Primeiro fiz o curso Normal Médio. Quando o terminei morava em Belo Horizonte. Queria fazer Psicologia, mas me casei e mudei-me para Montes Claros, e aqui não tinha o curso pretendido. Como não tinha Psicologia, escolhi um curso similar: “Pedagogia”. (Professor H - Pedagogia)

Terminei o curso de Magistério, nível médio, em dezembro de 1977, e assumi, em março de 1978, minha primeira sala de aula em Educação Infantil em Ouro Preto. Depois que já tinha uma trajetória na educação, optei pelo o curso de Pedagogia. (Professor E - Pedagogia)

Não foi por opção, mas, sim, por exclusão. Naquela época, eu só poderia fazer faculdade em Montes Claros, dada a pobreza e a dificuldade de fazer curso fora. Em Montes Claros, não escolhi Medicina por causa da condição econômica. Não fiz Direito, porque não tinha coragem de falar em público, pois era excessivamente tímida. Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Matemática não me interessavam. Depois de excluir esses cursos, todos os outros eram na área de Ciências Humanas, relacionadas ao Magistério, por isso, escolhi Pedagogia, porém, naquela época, não queria ser professora por dois motivos: primeiro, porque tinha muita dificuldade em comunicação oral; segundo, porque minha mãe sempre fez um discurso de que não gostaria que suas filhas fizessem curso de Magistério. Escolhi Pedagogia que me daria condições de trabalhar, na escola, sem ter que lidar diretamente com alunos e também com linguagem oral em excesso. (Professor M - Pedagogia)

É importante ressaltar das narrativas a baixa condição socioeconômica das famílias, o que constituiu fator determinante na “opção” pelo curso de Pedagogia, aliada à falta de oferta do curso de Psicologia na cidade. Assim, Pedagogia não foi opção, mas para muitos “falta de opção”.

Quando questionados sobre a formação oferecida na Graduação em relação teoria/prática, currículo, matérias pedagógicas, estágio e os saberes dos docentes, ficou evidente, nos depoimentos dos entrevistados, que, embora o curso fosse muito teórico e tecnicista, houve experiências positivas. As questões relativas ao ensino eram evidentes. A pesquisa apareceu apenas no relato de uma professora, e a extensão, quando vivenciada, foi percebida via estágio curricular.

Ainda não era um curso bem estruturado, era organizado na lógica dos três mais um. Era um curso teórico, e a prática só aconteceu nos últimos anos do curso. (Professor F - Pedagogia)

Já era bem madura quando fiz o curso superior e pude observar que, embora fosse um bom curso, havia muitas falhas no que se refere ao Ensino Superior, na faculdade em que me formei. Vários professores despertaram-me para suas aulas. Apaixonei-me por eles e suas respectivas disciplinas e dediquei-me muito a elas, inclusive, Psicologia. Por outras matérias, não tive tanto interesse assim, não sei se foi pelo currículo ou pela metodologia adotada por alguns professores do curso de Pedagogia. Percebo que a Unimontes, apesar de todos os problemas que tem, já melhorou muito, pois antes não havia tanto incentivo para a formação docente como existe hoje. Naquela época, não pensava na ligação que havia entre teoria e prática. Os formandos tinham que cumprir somente duzentas horas de estágio na zona rural e a carga horária era bem menor que hoje. Comparando a faculdade daquela época com a de hoje, percebo que, embora o estágio fosse feito somente dentro da sala de aula, era mais simples, pois não havia muita cobrança pelo professor orientador dessa atividade. (...) Sempre fui uma pessoa guiada pelo desejo de fazer muito, de investir muito no que gosto. Invisto todas as minhas energias no que me dá prazer, talvez por isso investi muito nas matérias pelas quais me interessava: Pedagogia, Filosofia e Psicologia, e, nas outras, fiz somente o necessário para a conclusão do curso. (Professor G - Pedagogia)

No Curso de Pedagogia, minha formação aconteceu no início dos anos 80 e a concepção predominante era tecnicista, ou seja, a preocupação do curso estava em solucionar problemas imediatos relacionados à prática pedagógica, em detrimento

do domínio de teorias consistentes que pudessem explicar a realidade. (Professor T - Pedagogia)

Sobre minha formação, essa foi muito tecnicista. Acredito que a articulação, teoria e prática se deu a partir dos estágios. Como ponto positivo, destaco o acompanhamento sistemático. Tenho recordações de excelentes professores, que me orientaram naquela época. Baby Figueiredo e Delurdes, que me acompanharam nos estágios. Foi um trabalho muito bom. Com Dona América, desenvolvemos, eu e minha turma, um projeto de parceria entre a Faculdade e as comunidades rurais para onde viajávamos para fazermos estágios em escolas bem distantes de Montes Claros. O curso teve vários pontos positivos, embora fosse muito teórico e muito tecnicista, porque era o que imperava, naquela época, porém, no final da década de oitenta, já tínhamos acesso às teorias críticas. Naquela época, eu lia muito, inclusive, Escola e Democracia e também já começava a ter influência de um movimento mais crítico em educação. Durante o curso, dois fatos me marcaram muito: o primeiro foi a experiência da extensão marcante do estágio em parceria com a professora e a faculdade; o segundo foi a possibilidade de vivenciar a pesquisa que não era vista como uma tradição naquela época. Ivana Toledo, que lecionava Psicologia, nos orientou no desenvolvimento de uma pesquisa sobre o maior índice de criminalidade nos bairros de Montes Claros. Foi um trabalho muito interessante. (Professor A - Pedagogia)

Os saberes dos professores eram totalmente diferentes dos saberes de hoje. Eles não eram pesquisadores, eram leitores, para eles, ser professor era ter fundamentação teórica, mas não estabeleciam as relações entre alunos e disciplina. Todos eram professores, mas não se percebiam como educadores. (Professor S - Pedagogia)

É recorrente, nos depoimentos anteriores, que a concepção pedagógica que influenciou a formação desses entrevistados foi a chamada “tendência tecnicista”, se bem que em alguns casos, os acadêmicos discutissem sobre as tendências críticas, mas o que realmente imperou foi o tecnicismo. Observamos que, quando indagados sobre qual a corrente que mais influencia a carreira docente atualmente, todos sinalizaram as questões das “tendências críticas”.

A relação teoria prática foi focalizada pelos entrevistados como uma ação dicotômica. Ficando a prática a cargo dos estágios curriculares.

Quando iniciei a faculdade, na minha sala de aula, só tinha dondoca e eu por necessidade financeira já tinha um emprego. Vivia no mundo do trabalho. Não apresentava dificuldades em relação às matérias dadas, conseguia até estabelecer relações entre elas.

No que diz respeito à teoria e à prática fora da faculdade, percebo que era bem diferente daquilo que aprendi nas aulas de Didáticas, mas isso não me prejudicou, porque havia um estágio sob a coordenação de Baby Figueiredo e Dona América Eleutério, ambas professoras da Faculdade e também funcionárias da Secretaria Municipal de Educação. Elas me mandaram para zona rural onde tive que ministrar aulas e coordenar várias atividades pedagógicas.

Isso me fez colocar em prática o que havia aprendido na teoria. Quando entrei na sala de aula multisseriada, para exercer a função de professora, deparei-me com situações que nunca tinha visto na Universidade. (Professor S - Pedagogia)

A relação teoria-prática, dentro da cultura com que eu trabalhava, era completamente dicotômica. Em relação ao currículo, esse era completamente fechadinho, canalizado para a direção que já era proposta anteriormente e não tinha que se discutir, pois era aquilo ali, padrão. As matérias pedagógicas eram bem

definidas nos últimos semestres como procede até hoje (era o sistema três mais um em que o aluno via o pedagógico todo no final). Estudei em um contexto em que se discutia a perspectiva crítica da educação municipal, mas as aulas continuavam sendo por meio de aula expositiva. Muitas vezes, os professores utilizavam técnicas descontextualizadas como debates e jogo estimulativo, muito GV GO, mas, na verdade, a base era bem técnica. Todo o meu estágio foi vinculado a um programa da Secretaria Municipal de Educação. Fiz o estágio na zona rural em uma escola onde havia somente uma professora. Foi uma oportunidade que tive de ajudar a refletir sobre as condições pedagógicas da escola, isso durou um ano. O estágio não era organizado como hoje. Tive professores academicistas, mas a maioria era conteudista e trazia as experiências vivenciadas e saberes das experiências para serem problematizados. (Professora K - Pedagogia)

Observando as disciplinas de que os docentes mais gostaram, durante a graduação, registramos: Psicologia (Professores G e E - Pedagogia) por influência da Professora Baby Figueiredo; Didática pelo objeto da disciplina (Professor T e K - Pedagogia); Filosofia e Sociologia (Professor D e N - Pedagogia); a área de Didática e Metodologias (Professor H - Pedagogia); as disciplinas de fundamentos; e a área específica de orientação profissional (Professor F - Pedagogia)

Sobre a participação em eventos e congressos, como acadêmicos, foi relatada por poucos a participação deles, pois tinham que fazê-los com recursos próprios. Novamente, as dificuldades financeiras constituíram limitações à formação. As poucas oportunidades foram consideradas positivas.

Eu pude, naquela época, sair de Montes Claros e participar de um Congresso Nacional de Pedagogia, no qual tive contato com pessoas de outros lugares, influenciadas pelas idéias de Saviani e de Paulo Freire. A partir daí, comecei a pensar sobre o que havia aprendido com os métodos tradicionais no Magistério de 2º grau. Nessa época, comecei a ter contato com os estudos de Emília Ferreira e com as teorias sobre o processo de alfabetização. (Professor A - Pedagogia).

(...) Eu nem dava notícia do que acontecia fora de Montes Claros, porém, mesmo que eu desse, minhas condições econômicas não permitiriam que eu participasse de algum evento fora da faculdade. Não existiam, como existem hoje, incentivos financeiros que favorecessem ao aluno meio de transporte e hospedagem. O meu curso se resumia apenas em assistir às aulas e fazer atividades. Meus Professores nunca demonstraram participação em cursos de capacitação e congressos. Isso me leva a pensar que todos estavam satisfeitos com os conhecimentos que tinham e não era necessário participar de atividades educacionais fora da faculdade. (Professor M - Pedagogia).

Eu participei de vários Congressos ligados ao movimento estudantil por estar ligado ao movimento, como presidente do DA, cuja participação era custeada pelo movimento. O próprio currículo e contexto da época não me possibilitavam a participar de Congressos e eventos, pois vivia em um contexto de desenvolvimento da consciência política e percebia a possibilidade de aprendizagem, por exemplo, com greves, que eram muito educativas. (Professor D - Pedagogia).

Em relação à titulação, entendemos que, de modo geral, todos os docentes se responsabilizaram pelo seu processo de qualificação, quer fosse na modalidade de Pós-

Graduação *Lato Sensu* (caso específico da instituição pública), quer fosse no *Stricto Sensu*³⁴. Analisar esse dado instigou-nos a descobrir, no momento da entrevista, se a formação deles se deu por uma percepção da necessidade da formação ou, particularmente, por uma exigência legal e/ou pela manutenção da carreira. Ao ouvirmos os professores, detectamos que buscaram o Mestrado para a manutenção na carreira, para se aperfeiçoarem, como possibilidade de ingresso na universidade na função de docente e também por gostar de estudar, como se pode evidenciar nas narrativas a seguir:

Fiz a primeira especialização porque tinha vontade de melhorar minha formação, pois pensava que ela era muito ruim. Foi uma especialização na área de Pedagogia: Especialização do Pedagogo, que parecia ser um novo curso de graduação. (...) Eu queria fazer Mestrado, mas pensava que não devia fazê-lo sem antes cursar uma especialização na minha área de interesse: “Tecnologia na Educação”. Hoje, percebo que eu deveria ter ido para o Mestrado depois da primeira pós, em vez de cursar outras duas. Eu nunca fui orientada pelos meus professores a esse respeito. O Mestrado surgiu na minha vida com o desejo de melhorar minha condição de trabalho. Isso se deu na época em que a universidade estava cobrando a titulação para manutenção da carreira. Eu ainda tenho um sonho de fazer Doutorado, talvez no próximo ano. (Professor E - Pedagogia)

Quando eu comecei a trabalhar na docência no Ensino Superior, passei a sentir a importância da pesquisa. Daí, veio a necessidade de aperfeiçoamento em termos de conhecimentos gerais, e, conseqüentemente, a busca pelo Mestrado. Os outros motivos pelos quais ingressei no Mestrado foram: aprimorar minha formação e fazer um trabalho mais sistemático, buscando o aprendizado desta articulação: teoria, prática, pesquisa e extensão. Em momento algum, o Mestrado foi pensado como perspectiva de aumento salarial. (Professor A - Pedagogia)

Ingressei-me no Mestrado para dar continuidade a minha formação, porque ocupei um espaço na docência universitária, mas não nego que adoro estudar. (Professor N)

Tenho apenas Pós-Graduações *Lato Sensu*, todas na área da educação. Até hoje, mantenho interlocução com os professores dos referidos cursos. Pretendo, no Mestrado, fazer uma discussão na área de fundamentos históricos e sociológicos da educação. Ainda não o fiz por questões econômicas, e por ser arrimo de família. (Professor S - Pedagogia)

Registra-se que os docentes, após a formação inicial, recorreram aos processos de formação continuada, em modalidades como: cursos de capacitação, grupos de estudos de professores e alunos, participação em eventos na área de educação, troca de experiência com colegas, leitura e acesso à internet e outros. Como observamos no gráfico a seguir:

³⁴ Ressaltamos que, na área da Educação, como aconteceu na História, a Unimontes firmou convênio com a UFMG para a oferta de Mestrado na área da educação na modalidade de Mestrado interinstitucional - Minter. Três dos professores entrevistados qualificaram-se nesse Programa.

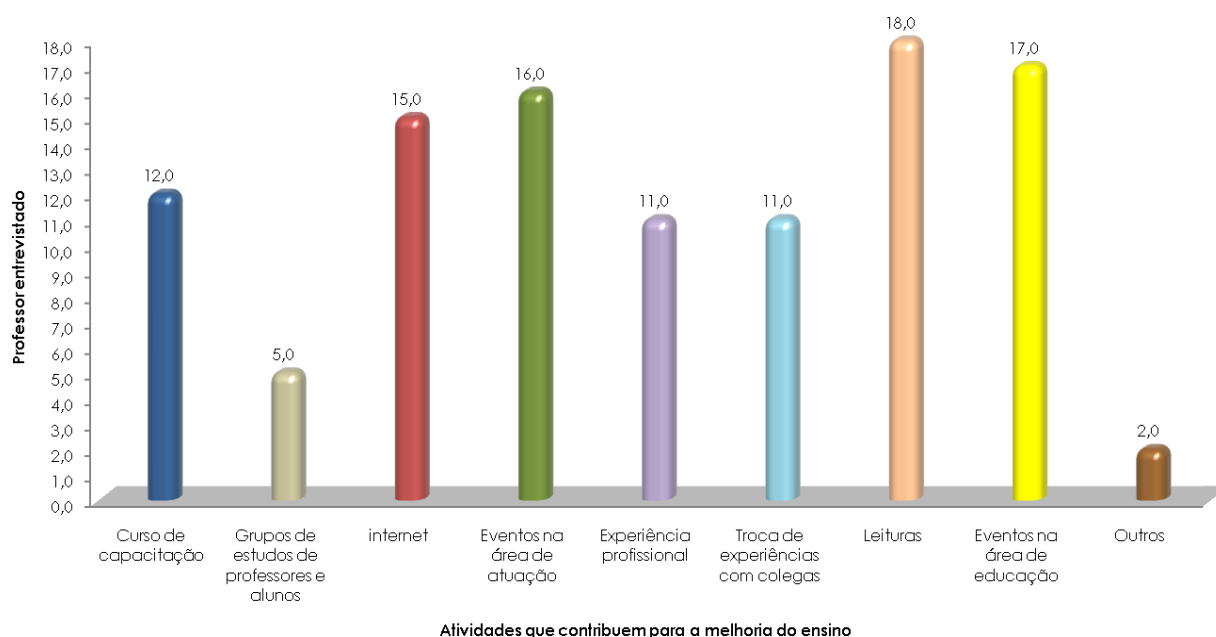


Gráfico 10: Participação em atividades que contribui(em) para a melhoria do ensino.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007

Inferimos que, na UNIMONTES, predominava, entre os formadores, a tendência de feminização do Magistério, no curso de Licenciatura em História e Pedagogia. Observamos que a maioria era composta de mulheres brancas e católicas, pertencentes aos setores da chamada classe média. Sobre isto, lembramos Fontana:

(...) As diferenças de gênero fazem diferença no processo de construção de nossa subjetividade (os sujeitos são sexuados) e na constituição do nosso ser e fazer profissional. Elas imprimem especificidades e nuances a esses processos, do mesmo modo que a escola, sendo hoje um local de trabalho feminino, mediatiza os modos como nós, mulheres, e os homens, nossos parceiros vivenciamos a condição feminina e a difundimos. (...) Em seu conjunto, os estudos que elegerem o gênero como categoria de análise nas pesquisas sobre a atividade docente, ainda que tenham enveredado por caminhos distintos, evidenciaram que a história vem produzindo e sendo produzida por homens e mulheres e que essa distinção não é apenas natural e biológica, mas também histórica e cultural. (FONTANA, 2003, p. 35).

Utilizando o esquema explicativo de Huberman (1995)³⁵ sobre as fases da carreira docente, construído a partir dos dados dos professores europeus da Educação Básica percebemos que a maioria dos professores do Ensino Superior investigados passaram da fase

³⁵ Huberman (1992, p.39) traça uma descrição de tendências, em seus estudos, sobre o desenvolvimento da carreira docente, que nos permite identificar como se caracteriza “o ciclo de vida dos professores”. De acordo com esse estudo, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, ao iniciar seu percurso profissional, que possibilita o confronto com o *novo* e a *exploração* de possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de “estabilização”, em que começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade, como educador. Este *ciclo*, como define Huberman (1992, p.47), não se constitui em etapas fixas, mas, sim, num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

de entrada na carreira(1-3 anos), estando entre a fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico (4-5 anos) e a da diversificação/questionamento (7-25 anos).

Constatamos que os professores investigados encontram-se, a maioria deles, na fase de consolidação de um repertório pedagógico e de diversificação/questionamento, inspiramo-nos em Gauthier (1998), quando sugere que pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e da formação de professores. Assim, além dos conhecimentos científicos (provenientes da pesquisa acadêmica), os saberes construídos na prática devem também ser considerados, opondo-se às abordagens dos estudos que separavam rigidamente a formação e a prática docente.

Outro aspecto evidenciado relaciona-se aos saberes dos professores construídos na formação acadêmica. Há no universo investigado um percentual significativo de professores com formação *Stricto Sensu*, nível Mestrado, como, uma iniciativa de autocapacitação, mas também para uma busca de titulação, de incentivo funcional, conforme exigência legal para o Magistério Superior.

Considerando a discussão sobre a identidade e o perfil dos docentes dos cursos de História e Pedagogia da Unimontes, apresentados neste capítulo, propomo-nos, no capítulo seguinte, analisar os saberes e as práticas dos professores formadores de professores.



CAPÍTULO 3

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES



CAPÍTULO 3

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

3.1 A Formação e saberes docentes no debate acadêmico

A discussão sobre formação e saberes docentes, no debate acadêmico, ganha destaque no Brasil, particularmente, a partir das décadas de 1980 e 1990, influenciada pelo contexto internacional de investigações educacionais. Tardif (2000, p. 6) declara que, dentre alguns dos motivos que contribuíram para emergência do debate, está o movimento de profissionalização do ensino e também suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo, a partir daí, uma ampliação tanto quantitativa quanto qualitativa desse campo. Sobre isto afirma Fonseca e Silva:

(...) nos anos de 1980 e 1990 no Brasil, a categoria docente moveu-se entre dois polos: proletarização e profissionalização. A reivindicação do reconhecimento do profissionalismo passou a ser entendida como expressão de resistência a proletarização (...) Na atualidade, como mostram os estudiosos da área (Enguita, 1991, Contreras, 2002), não só no Brasil, as lutas apontam, fundamentalmente, para a defesa do profissionalismo, da autonomia docente, da dignificação da profissão, da carreira docente. (FONSECA; SILVA, 2007, p. 19).

Os autores consideram que os processos formativos e a constituição do campo de análise dos saberes docentes são resultados de lutas de várias épocas e que pensar a problemática da formação docente significa refletir de maneira articulada sobre a defesa da profissionalização e do conhecimento.

No debate acadêmico brasileiro, influenciado pelo contexto internacional, ganha destaque na discussão os “modelos” ou paradigmas de formação. Pereira (2006) evidencia que a formação de professores no Brasil, nos anos de 1970, caracterizou-se pelo treinamento de técnicos em educação oriundos do paradigma da “racionalidade técnica”.

A racionalidade técnica é uma perspectiva de formação herdada do Positivismo, que se consolidou fortemente no Brasil a partir dos anos de 1960, e supunha a atividade educativa como uma aplicação rigorosa de princípios e leis gerados na investigação científica. Trata-se de um enfoque linear entre processo e produto, no qual logra importância vital a correlação entre os padrões de comportamento do professor ao ensinar (processo/variável

independente) e o rendimento acadêmico dos alunos (produto/variável dependente) (Gómez, 1998).

Nessa perspectiva, para Candau, (1982, p.20), “o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (...) que deveriam ser rigorosamente planejados”. Gomez (1998) em linha similar afirma que o futuro professor nada mais seria senão um “técnico que deveria aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos ou aplicados elaboram, ou seja, não necessitaria chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele”. (GÓMEZ, op. cit., p. 357).

Não é difícil perceber as razões das críticas dirigidas à perspectiva de formação profissional inspirada no modelo “racional-técnico”. Assim como promove a separação e a subordinação do conhecimento em níveis, também favorece outros tipos de dissociações, a exemplo de “quem pensa versus quem faz” e “*teoria versus prática*”. Aliás, é conveniente lembrar que muitos cursos de formação profissional previam, em diferentes áreas, a perspectiva racional-técnica na própria organização curricular, ao adotarem a premissa de que, primeiro, vêm as disciplinas “básicas” ou “teóricas”, para, só depois, em momento subsequente, permitir-se a prática e/ou a pura e simples aproximação com o campo de atuação profissional.

Uma das professoras entrevistada formou-se nesse contexto e relata:

Por ter sido numa época de transição, meu curso de Pedagogia foi muito generalista, mas, nos dois últimos anos (1969-1970), sofreu algumas transformações. Nos primeiros anos, fizemos as disciplinas da Licenciatura e, no último, as disciplinas voltadas para a área de administração. Em função da transição, apesar de o curso ser noturno, as aulas iniciavam-se à tarde, pois nós tínhamos seis horários. A carga horária tinha como objetivo suprir a questão generalista. Essa transição se deu em função das habilitações e das condições impostas pela Lei 5540/68, que reformulou o Ensino Superior do país. (Professor H - Pedagogia)

Ao mesmo tempo em que ignora teoria e prática como categorias inter-relacionadas e em permanente movimento dialético na práxis humana (Gamboa, 1995, p.39), o paradigma da “racionalidade técnica” escamoteia os fins sociais, morais e políticos da ação profissional. No caso específico da formação do professor, chega mesmo a depreciar sua figura e seu papel, pois reduz a docência à mera execução de procedimentos e regras gestados por outros profissionais, negando-lhe o poder de reflexão sobre a própria ação e sobre os objetivos educacionais que perseguem, uma vez que supõe que o professor, ou futuro

professor, deva aceitar que as suas intervenções sejam definidas pelo lado “de fora” de sua prática profissional. Como é analisado por Kincheloe, (1997, p. 28):

Considerem-se as relações de poder nos mecanismos existentes para reproduzir e distribuir o conhecimento científico sobre ensino; neste discurso, os professores são destituídos de poder porque são efetivamente eliminados do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento. Em vez disso, eles são relegados a um papel passivo de consumidores de conhecimento de produtos pré-digeridos da ciência educacional.

Tal situação no Brasil contribuiu para a perda de prestígio da profissão docente, o que se refletiu na baixa procura pelos cursos de formação de professores, na baixa remuneração dos profissionais (ou “semiprofissionais”) do ensino, na baixa-estima da maioria dos professores. E a raiz do problema parece ser, realmente, a imposição do conhecimento, de “cima para baixo”, do pesquisador para o prático, impingindo nos professores uma rotina diária, que torna os jovens professores confusos pela irrelevância de sua formação profissional (KINCHELOE, 1997, p.28).

O paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os(as) professores(as) de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o(a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos. Parece que os modelos formativos fundamentados nessa concepção não dão conta das necessidades formativas dos(as) professores(as). Como resistência e crítica ao contexto atual, os debates sobre a formação docente indicam a configuração de um novo paradigma de formação, deslocando o foco de análise da dimensão técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais.

Conforme mencionamos no capítulo anterior, observamos que os professores formadores, principalmente do curso de Pedagogia, formaram-se nesse paradigma da racionalidade técnica.

Na década de 1980, iniciava-se, entre nós, o debate sobre a configuração de um novo paradigma para a formação de professores, que é apresentado por Pereira (2006) como:

(...) movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores, predominante na época, ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pelo qual a formação docente foi, fundamentalmente, tratada até a década anterior. (PEREIRA, 2006, p.17)

Nos primeiros anos da década de 1980, o foco voltou-se para: “o caráter político da prática pedagógica” e o “compromisso do educador com as classes populares” (SANTOS, 1992, p. 139)

Destacamos, entre os formadores entrevistados e que se formaram naquela década, a narrativa do Professor D (Pedagogia), quando ele alega que: “a minha qualificação foi-se dando no movimento, dentro das minhas atividades, o movimento social, o movimento negro, as atividades de greves dos meus professores de faculdade”.

Pereira (2006) faz alusão a essa época como uma década marcada por várias reflexões sobre a formação de professores, tais como: as várias críticas ao sistema de ensino brasileiro, inserido no contexto de uma sociedade capitalista dependente; a descaracterização e a desvalorização como eixo central da problemática do magistério como profissão.

No decorrer dos anos oitenta, tem-se, como pano de fundo na literatura sobre o papel do professor, a discussão sobre as relações entre competência técnica e compromisso político. Dessa forma, o educador deveria ser formado sob dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica e o compromisso político. Ainda no dizer da autora, ela refere que a questão da competência técnica era condição necessária para o educador assumir um compromisso político. Todavia esse foi um dos pontos não consensuais da discussão. (CANDAU, 1987, p.43)

Com as sucessivas discussões em torno das condições financeiras e da desvalorização do profissional, iniciou-se, em meados da década de oitenta, uma discussão sobre a importância de trabalhar a teoria e prática de forma vinculada e, também, sobre o papel da universidade na formação de professores. (PEREIRA, 2006, p.27).

Em relação aos formadores entrevistados, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, aqueles que se graduaram na década de 1980 relatam:

(...) na graduação, fui influenciada pelo tecnicismo, e nós tínhamos uma prática muito tecnicista (..) (Professor M - Pedagogia)

(...) Minha formação tinha dois viéses: um no contexto tecnicista com concepção positivista e outro da Psicologia Educacional (...) tinha as disciplinas que sempre me chamavam atenção do ponto de vista da prática teoria e prática (Professor D - Pedagogia)

“(...) foi um curso muito teórico e muito tecnicista, mas teve pontos positivos” (Professor A - Pedagogia)

Com o findar da década de oitenta e com as mudanças ocorridas no cenário internacional, no que se refere as políticas educacionais e à formação de professores,

vivenciamos, intensamente, nos anos de 1990 nas Ciências Sociais e na Educação, uma “crise de paradigmas”. Isso desencadeou, no pensamento educacional brasileiro e nos estudos sobre a formação e os saberes de professores, uma “compreensão dos aspectos microssociais, destacando e focalizando, sobre novos prismas, o papel do agente-sujeito”. (PEREIRA, 2006, p. 41).

Diversos autores, estudiosos da formação de professores, nos anos noventa, indicavam como fundamento da atividade docente a articulação entre teorias e práticas (Pimenta, 1994; Freitas, 1995; Brezinski, 1998; Kemmis, 1993; Zeichner, 1993; Veiga, 1989 e tantos outros). As investigações colocavam, em pauta de discussão, a atividade de pesquisa na formação inicial e contínua dos professores (Demo, 1992; André, 1996; Lüdke, 1996; Pimenta, 1996/99;). Alguns enfatizavam o potencial formador da prática (da pesquisa da prática), configurando o movimento que foi denominado de epistemologia da prática (Pimenta, 1997/98; Tardif, 2000/2002), entendendo que a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente é a base da nova epistemologia da prática, pois o profissional não pode constituir seu saber fazer a não ser a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber (docente), como elaboração teórica, se constitui (PIMENTA, 1999, p.26).

Essa perspectiva configurava-se, segundo Libâneo (1998, p.57-63), como um dos temas que emergem no campo conceitual e investigativo da Didática. A epistemologia da prática coloca em pauta a identidade do professor como pesquisador produtor de saberes.

Nesse cenário, de acordo com Santos (1995), privilegiou-se a formação do professor-pesquisador, ressaltando a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa na ação, cuja atividade profissional esteja aliada à atividade de pesquisa.

Santos (1995, p. 2-3) esclarece que:

Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e através do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre seu ofício.

Nas discussões efetuadas pelos autores, percebemos que o paradigma do “professor pesquisador” está muito associado ao de “professor reflexivo”, desde as proposições de Schön (1992, 2000), baseadas nas ideias de “conhecer na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. Pimenta (2002, p. 20) assegura que é o movimento representado pela “reflexão sobre a reflexão na ação” que “abre perspectivas para

a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática”.

A concepção de pesquisa na formação de professores, assumida sob a égide da *epistemologia da prática*, tem tomado a prática do professor como o principal referencial de produção de conhecimento a voltar-se para si mesma, num movimento cíclico: a prática alimenta a produção do novo conhecimento que, por sua vez, deve realimentá-la de volta. (PIMENTA, 2002, p. 20),

Moraes e Torriglia (2003), ao discutirem a configuração contextual desse novo paradigma de formação de professores (professor pesquisador-reflexivo), evidenciam o risco das práticas centradas em si mesmas, circunscritas somente ao espaço escolar. Para as autoras, as práticas de formação de professores, embora possam e devam estar diretamente articuladas às vivências da docência, carecem da fundamentação das teorias pedagógico/educacionais em estreito diálogo com as ciências sociais e humanas, esclarecem que:

[...] se com frequência é preciso priorizar a experiência docente cotidiana – pois em tantos momentos se faz necessária a intervenção sob a pressão do tempo, sob o risco de perder oportunidades únicas, isso não significa que a teoria abandone seu lugar catalisador. Ao contrário, o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares. A relação entre o que se passa na escola e o mundo que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte de seu *ethos*. (MORAES e TORRIGLIA, 2003 p. 48)

Essa questão é importante, principalmente, porque não é possível dizer que no paradigma de formação do professor pesquisador “reflexivo”, que se vem construindo, exista uma preocupação, em que esse novo ator reflita sobre sua atuação, influenciada por fatores culturais, sociopolíticos e ideológicos, tampouco que busque orientar sua própria prática em função de uma postura crítica diante desses fatores.

Nesse contexto, está a crítica ao intelectualismo acadêmico – que distancia a Universidade dos processos que ocorrem na escola e na prática educativa, enredada no discurso da profissionalização, mas, ao mesmo tempo, está o que Shiroma (2003) vem denunciar como um processo de “desintelectualização” do professor, ratificado pelas políticas de reforma educacional.

Para essa autora,

Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a

reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores sobre o primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil e resolução de problemas revela a concepção funcionalista que norteia esta política. (SHIROMA, 2003, p. 76-77)

Assim, há de se reconhecer dois fatores importantes: primeiro, a crítica ao intelectualismo acadêmico, haja vista que, de fato, a Universidade e os cursos de formação profissional em educação não podem discutir as práticas educativas, nem tentar apreender a complexidade de seus processos, se deles não se aproximam, se com seus sujeitos não dialogam. Segundo, vale destacar, mais uma vez, o pensamento de Moraes e Torriglia (2003, p. 57), quando defendem que “as categorias ‘produção de conhecimento’ e ‘pesquisa’ não se prendem ao campo do imediato”, justificando que somente a atividade experimental não é suficiente para fazer compreender a experiência, “uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo”. (MORAES E TORRIGLIA, 2003, p. 57)

Discutir sobre formação de professores(as), portanto, implica revisar a compreensão, as concepções de conhecimento e de prática pedagógica. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão. Representa entender que a experiência docente configura-se como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do(a) professor(a). No entanto, a esse respeito, Guarnieri (2000) nos alerta que esses pressupostos não são suficientes para evitar a unilateralidade e os reducionismos sempre presentes quando se trata a questão da formação do professor, ora dando-se excessivo peso ao conhecimento teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática pedagógica. (p.45)

Percebemos, com as reflexões feitas sobre o “professor pesquisador”, e sobre o “professor reflexivo”, que no fundo, correspondem a modelos diferentes para dizer coisas semelhantes. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. O professor pesquisador é aquele que pesquisa, produz saberes ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, concebemos o paradigma do professor reflexivo, como parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor, que é um professor indagador, que pensa sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão e de análise. Mas insistimos, neste ponto, que a experiência, por si só, não é formadora. Essa ideia é recorrente. Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, a pesquisa a produção de saberes sobre a transmissão de experiência.

A construção da identidade de professor formador, ao longo de sua formação, como profissional reflexivo, é uma dimensão que tem sido defendida e valorizada por vários pesquisadores, dentre eles, Zeichner, (1992), que aponta alguns fatores que contribuíram para a construção desse conceito de professor reflexivo. O primeiro aspecto a ser destacado é o professor como agente ativo e responsável pelos rumos do seu trabalho docente em oposição ao mero executor de tarefas definidas por outros. O segundo a considerar são os saberes tácitos dos professores, não apenas os saberes acadêmicos como válidos, e, por último, reconhecer a construção da prática do professor como um processo contínuo a ser aprimorado no decorrer de sua vida.

O conceito de “prático reflexivo”, construído por Zeichner (1992, p.18), baseado na obra de Dewey, “definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que a conduz”. Zeichner (1992) concorda com Dewey, ao afirmar que: “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas” (1992, p.18).

Dessa forma, concordamos com os autores em que a reflexão é uma ação que se dá, espontaneamente, a partir de uma situação problemática, considerando os sentimentos/emoções como fatores que permeiam as atitudes dos professores, opondo-se assim, a atitudes preestabelecidas tecnicamente. Sendo assim, Dewey (1959, p. 58) indica três atitudes necessárias para ação reflexiva dos professores, a fim de que se tornem responsáveis por sua aprendizagem: *a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade*. Para ele, é preciso questionar a consciência que o professor tem do seu papel. Quais responsabilidades, metas e objetivos ele persegue, só assim, ele poderá planejar ações que deem respostas a essas indagações. Essas considerações nos remetem à posição de Schön (1992), que definiu o processo de reflexão num triplo movimento: *a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação*. Assim, contribuiu para a difusão e a inclusão no campo de formação de professores das teorias sobre a epistemologia da prática. A relevância da sua contribuição é destacada por Garcia (1995) que explica:

A importância da contribuição de Schön (1992, p. 36) consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (GARCIA, 1995, p.60)

O primeiro aspecto do movimento, *reflexão-na-ação*, diz respeito ao ato de pensar do professor no momento do decorrer de sua ação. Esse momento consiste em uma grande

riqueza no diálogo com a situação problemática na prática do professor, porque é o momento do contato com a situação prática e suscita a possibilidade de construção de novas teorias, esquemas e conceitos, proporcionando um maior entendimento do processo de aprendizagem. Ao analisar esse momento, segundo Gómez (1995, p. 104) orienta que “pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional”. É nesse momento que o professor poderá perceber os conhecimentos implícitos que o aluno traz para escola e ajudá-lo na sua aprendizagem escolar a partir do seu aprendizado anterior.

Outro estágio do movimento é o momento da *reflexão-sobre-a-ação*, em que o professor olha, retrospectivamente, para a ação ocorrida, fazendo uma análise e questionando sobre como ela ocorreu, qual a atribuição do seu significado, reconstituindo toda essa atividade (ação). O terceiro momento, *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*, possibilita ao professor ter uma postura investigativa na sala de aula, minimizando a “racionalidade instrumental”. O professor considera as técnicas, regras, instituídas por outros, como menos importantes. Nesse estágio, ele assume uma postura crítica, elaborando estratégias de ações adequadas às situações com que sua prática confere.

Embora esses estudos tenham contribuído para a construção de projetos de formação inicial e continuada, para a prática pedagógica reflexiva do docente, opondo-se ao modelo teórico da racionalidade técnica, eles têm sofrido algumas críticas. Dentre elas, aquelas apontadas por Zeichner (1992), quanto ao reducionismo e à excessiva valorização do professor de forma individual, como agente capaz de identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática. Outro ponto é quanto à limitação da abordagem de Schön (1992) em relação ao processo de reflexão sobre a prática imediata, desconsiderando as implicações sociais e políticas que interferem nesta prática. Com esse propósito, corroboram as preocupações de Zeichner (1992).

Ao privilegiar os fenômenos da prática imediata e as intenções subjetivas do professor como quadro de referência para o processo reflexivo corre o risco de promover na formação docente um modelo de reflexão que se mostra incompleto e limitado, por não estar articulado a uma análise que englobe o conjunto de significados complexos que atravessam a educação escolarizada e estão situados para além desse quadro de referência imediato (AQUINO, 2001, p.9).

Zeichner (1992) considera que uma das formas do professor assumir uma postura reflexiva deve ser por meio da socialização, com seus pares, das teorias práticas do professor. Outro ponto enfatizado, quanto ao conceito de ensino reflexivo, diz respeito ao fato de o professor não somente refletir sobre as teorias produzidas fora da escola e que desenvolvem

em sala de aula, mas também à medida que eles refletem sozinhos ou em conjunto, critiquem e desenvolvam suas teorias práticas e percebam quais as condições sociais que “modelam” as suas experiências de ensino. Sobre isto vejamos a narrativa de um formador:

Como professor, temos que dar conta do espaço da sala de aula, da delimitação do conteúdo, de atribuir ao conteúdo valor significativo a ponto disso contribuir para formação do acadêmico e que essa formação consiga promover o desenvolvimento do sujeito social. (Professor E - Pedagogia)

Pela sua experiência nos programas de formação de professores, Zeichner (1992) nos chama a atenção para o conceito de professor como prático reflexivo empregado em diversos programas de formação nos EUA. A princípio, a conclusão dele é que este conceito tem feito muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores e que, muitas vezes, criou-se uma ilusão de desenvolvimento do professor, levando-a à subserviência.

Fazendo uma leitura das críticas de Zeichner (1992) a Schön (1992), Pimenta argumenta que:

(...) A intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito que o professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente, (...) gerando uma massificação do termo ‘reflexivo’, o que dificulta uma atitude crítica do professor (2002: p. 23).

Ao fazer uma análise da utilização do conceito de professor, como um profissional prático reflexivo, no movimento de reforma que concebe o professor com essas qualidades, Zeichner (1993) aponta quatro características que comprometem o êxito quanto à emancipação defendida pelos reformadores: a primeira refere-se a uma melhor imitação de práticas construídas fora do seio da escola, não levando em conta a participação dos professores nessa construção. A segunda diz respeito ao voltar à cena da racionalidade técnica camuflada sob a bandeira da reflexão. A terceira trata da tendência de centrar a reflexão dos professores somente na sua prática ou na dos seus alunos, desconsiderando as condições sociais de ensino que concorrem para o trabalho do professor em sala de aula. A última relaciona-se com o individualismo do professor, no ato da reflexão, com a intenção de pensar a sua prática. A defesa é que se considere a reflexão como uma prática social. (ZEICHNER, 1993, p. 24)

Vários autores³⁶ discutem a posição de não incluir a crítica no contexto social em que se dá a ação educativa, e a centralidade da prática dos fazeres pedagógicos de sala de aula que impliquem um reducionismo na compreensão dos problemas sociais que interferem na prática docente.

Nesse quadro, no qual a prática reflexiva, muitas vezes, se transforma numa pseudo-reflexão, Zeichner (1993) nos alerta para os perigos resultantes desse equivocado processo: “Há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais; isto é tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos” (1993: p.25)

Outro risco é quanto à “excessiva confiança” depositada nos professores, que como reflexivos, portanto, são portadores de inquestionáveis saberes. A respeito dessa afirmação, é pertinente procurar analisar as práticas dos professores e não somente aceitá-las, devem-se observar a natureza dessas práticas e suas qualidades.

A respeito da possibilidade de uma efetiva atitude reflexiva por parte dos professores, é necessário considerar dois aspectos apontados por Pimenta. O primeiro diz respeito ao papel da teoria, o segundo refere-se à reflexão coletiva. A autora se posiciona a partir dos estudos de Gimeno Sacristan (1999), quando o autor declara que “Somos reflexivos, porque adquirimos consciência do que fazemos. Afetamos não só o que ocorre fora do mundo, como também o que fazemos” (p.50), e “a flexibilidade é apresentada como o exercício da razão no esclarecimento dos fins e dos desejos pessoais e coletivos para avaliá-los e decidir a favor de um determinado compromisso. (p.45).

Sendo assim, os professores devem articular os saberes teóricos aos saberes práticos, por entender que a teoria dá subsídios aos professores no enfrentamento das situações singulares de sala de aula, como também possibilita a re-elaboração de novas teorias, no que se refere à análise dos contextos histórico-sociais que ocorrem na sua prática.

Pimenta (2002), quando faz referência ao aspecto da reflexão coletiva, indica três perspectivas formuladas por Zeichner (1992) mediante pesquisas desenvolvidas por ele nas escolas, juntamente com os professores. A primeira, demonstra que a atenção do professor dirige-se tanto para sua própria prática como também para as condições sociais externas em que ela ocorre. Em segundo lugar, a prática reflexiva marcada por uma tendência democrática e emancipatória, em que se consideram importantes as decisões do professor no que compete

³⁶ As posições destes autores: Contreras,(1997); Kemis, (1985); Giroux,(1990); Lawn (1988), fazem parte das análises contidas na obra: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 24 e 25).

às questões que conduzam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula, é necessário respeitar as diferenças. Outro pressuposto é o compromisso com a reflexão como prática social, constituindo, assim, uma construção coletiva da prática dos professores, visando à sustentabilidade do grupo e conduzindo a possíveis mudanças institucionais e sociais. (PIMENTA, 2002, p. 25)

Percebendo os limites do movimento de reflexão proposto por Schön, Pimenta (2002), descreve, pelas preocupações de Giroux (1990), que sua concepção de professor como intelectual crítico caracteriza-se por atribuir a reflexão como coletiva, desenvolvendo uma análise dos contextos escolares aos contextos mais amplos, que extrapolam os limites da escola, tendo clara a direção de sentido da reflexão. Nessa perspectiva, a autoridade de transformação conferida ao professor não se caracteriza somente no nível individual, mas também lhe confere autoridade pública para realizá-la. É importante envolver, nesse processo, diversos setores competentes nos aspectos educativos, como a universidade.³⁷

No que se refere à concepção de Giroux, Contreras (1997) entende que existe um reducionismo, tendo em vista o modo como se dá a passagem de técnicos reprodutores, embora subjetivamente reflexivos, para intelectuais críticos transformadores. Sendo assim, Contreras (1997) evidencia um alargamento na discussão de temas sobre o trabalho docente, as organizações escolares, os sistemas de ensino e a formação inicial e continuada dos professores, e discussões pautadas em temas como a gestão, o tempo de ensinar, os currículos, o projeto político pedagógico, a identidade e os saberes do professor e a sua autonomia.

Em uma análise da perspectiva crítica de Giroux(1997), Contreras (1997) alerta para o risco de sua teoria se limitar ao discurso, pois não se sustenta na análise das condições da escola, não oferece uma análise das mediações que possibilitem sua efetivação. Considerando que a escola não é homogênea e os professores são sujeitos ativos, é oportuno analisar como ocorre o processo entre os interesses dos professores, e os valores e conflitos os quais a escola representa. Somente a partir dessa constatação é que se pode saber quais possibilidades de a reflexão crítica ocupar no contexto escolar.

Para Santos, (1998), o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica um saber fazer (SANTOS, 1998). Conceber o trabalho dos professores e professoras como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a

³⁷ Sobre esse assunto ver Paim (2005), Alves (2008), Miglio (1999), Andrade (2001) dentre outras dissertações e teses defendidas no Brasil.

ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras, implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 1997, p.43).

Definir o professor como intelectual transformador permite apresentar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito demarcado: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 1997, p.43).

Segundo Giroux (1997), muitos são os desafios e as ameaças no campo educacional. Ameaças no que concerne às reformas educacionais que não consideram o professor como uma liderança intelectual na escola. As reformas educacionais consideram o professor, segundo o autor, apenas como um executor das propostas que são pensadas por especialistas. Dessa forma, o autor sugere aos professores engajar-se num debate político mais amplo, compreendendo a educação como um ato político. Para isso, os professores devem repensar a sua função. Além disso, torna-se imprescindível o debate coletivo com seus pares, já “(...) que é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e, ao mesmo tempo, fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores.” (GIROUX, 1997, p. 158).

O autor acentua:

(...) que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente (...)”, como também há “(...) uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX 1997, p. 158).

Ainda critica as ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para sua prática em sala de aula. Esse modelo de formação, segundo ele, leva os futuros professores a serem receptores passivos, executores de pacotes, pois não participam ativamente de sua formação, o que depois se refletirá em suas práticas pedagógicas, que se tornam domesticadoras, acríticas e não-reflexivas. Propõe, então, que a natureza da atividade docente seja vista e repensada e que os professores sejam intelectuais transformadores, os quais devem estar atentos às condições materiais, ideológicas e políticas que condicionam a sua prática docente, assumindo uma postura crítica diante dos fatos da realidade, assumindo, também, um papel ativo em relação ao planejamento, avaliação, seleção dos conteúdos, as metodologias mais adequadas, com o intuito de

redimensionar sempre a sua prática a favor da aprendizagem de seus educandos. A respeito vemos as narrativas de um formador

Eu procuro ser assim, seguir a ementa, a referência bibliográfica, atualizar a minha referência bibliográfica, mas eu gosto muito de trabalhar aquilo que eu penso, então, eu vou até determinado ponto naquilo que o projeto político pedagógico do curso me pede, mas tem um ponto em que sou eu e que não adianta ninguém falar nada que sou e pronto. Eu acho que é 50% o que a instituição quer o que o sistema quer e 50% o que eu quero o que eu acredito que está a favor do aluno. (Professor B - História)

Giroux (1997) julga os professores intelectuais transformadores em uma perspectiva em que se torna fundamental repensar e reestruturar a natureza da atividade docente. Segundo ele, essa categoria oferece uma base teórica para examinar tal atividade, como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos instrumentais e técnicos. Esclarece, também, o tipo de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como intelectuais e, por último, ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, por meio das Pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

O professor, como intelectual crítico, deve ser capaz de compreender os fatores sociais e institucionais que regulam a sua prática educativa, para tanto, deverá ter a responsabilidade de desvendar o oculto e a origem histórica e social dos fatos que se apresentam, percebendo os disfarces que há por trás de discursos e programas que defendem a teoria crítica, como pontua Ghedin:

A figura do intelectual crítico é, assim, a de um profissional que participa ativamente no esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como “natural”, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (GHEDIN, 2002, p.140)

Mesmo diante das dificuldades subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem, não podemos nos esquecer de que é imprescindível ao professor, de modo particular o professor formador no Ensino Superior, ultrapassar o status de simples executor para intelectual crítico. Sobre isso narrou um docente: “acredito ter melhorado muito minha prática. A pesquisa me ajudou muito a refletir minha prática, já que parte dos sujeitos participantes dela eram meus alunos. Então pude-me “ver” através dos posicionamentos deles” (Professor R - História)

Segundo Pereira (2006) o debate acadêmico sobre a formação de professores, nas últimas quatro décadas, apresenta elementos de conservação e de mudança. Concordamos com o autor, ao acreditar que “a recorrência de alguns temas nos dá a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas, durante anos e mesmo décadas atrás, sem, no entanto,

conseguirmos solucioná-los” (PEREIRA, 2006, p. 51). Os novos temas, as novas questões apontam caminhos para a formação, pois saímos de paradigmas de formação, nos quais o professor era considerado mero transmissor de conhecimento e técnico, para uma percepção de professor como agente político, comprometido com a transformação social, ou seja, “um professor como profissional reflexivo que pensa na ação e cuja atividade se alia à pesquisa” (PEREIRA, 2006, p.52). “Os pesquisadores críticos de ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios.” (KINCHELOE, 1997, p. 179)

Esse papel defendido para o professor – que passa da condição de mero executor de planos de ensino para a de produtor de conhecimentos a partir da prática – pode contribuir para a recuperação da autoestima e da valorização profissional. A nosso ver, o professor (como pesquisador em sala de aula) passará a ser reconhecido como um profissional mais completo do que um pesquisador externo ao processo, pois, enquanto este último trabalha com fragmentos do objeto, aquele trabalha com o sujeito e o objeto em sua totalidade. Ou seja, cabe ao professor juntar, em sala de aula, todos os fragmentos produzidos pela pesquisa, agindo na urgência e decidindo na incerteza – como filósofa Perrenoud (PERRENOUD, 2001).

O professor, nesse contexto histórico, é sujeito central em estudos e debates, considerando tanto o "modo de vida" pessoal como o profissional. Nóvoa (2000) acrescenta que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores" (p.19).

As novas abordagens³⁸ de pesquisa educacional passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, reforçando a necessidade de investigar os saberes de referência dos professores, suas próprias ações e pensamentos. Para Silva (1997), a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia a dia das escolas que, historicamente, foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores). (p. 3)

³⁸ O que denominamos “novas abordagens” da pesquisa educacional refere-se à temática dos saberes docentes e como estes têm se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques. A tendência que fundamenta essas novas abordagens são os estudos sobre saberes docentes que consideram a atuação do professor como questão central e passa a valorizar os processos de formação que dão “voz ao professor”. Essa tendência na produção de pesquisa brasileira é influenciada pela literatura internacional especialmente por meio de autores como Nóvoa, Huberman, Goodson, Tardif, dentre outros.

Considerando que a tecitura dos saberes docentes mobiliza saberes “por” e “para” competências docentes e considerando que a profissão de educador é uma construção subjetiva e contextualizada à realidade social e aos saberes legitimados pela sociedade, o profissional docente define-se ao assumir um ofício de saberes que, em sua legitimação torna público um ofício privado o qual se constitui na identidade subjetiva construída, a partir da significação social que o docente retrata nas execuções das tarefas que lhe são próprias e estruturadas no cotidiano de seu trabalho, por se considerar o ensino como “um ofício universal” (GAUTHIER, 1998:53).

Por essa razão, pensar em uma análise dos saberes nos remete à intersubjetividade, interagindo, historicamente, com a sociedade, o indivíduo, a ciência e a instituição de ensino. Dessa interação, configura-se uma identidade profissional, definida por práticas consagradas e culturalmente significativas. Segundo Roncato (2002), a identidade docente consubstancia-se pela mobilização de saberes, entendendo que estes encerram um projeto de ação ativando recursos administrativos, contextuais, técnicos, experienciais, pedagógicos e científicos. E que essa mobilização de saberes permite não incorrerem no erro de manter, a esse respeito, uma espécie de cegueira conceitual em que o ofício sem saberes se manifesta por meio da crença de que basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter experiência ou ter bom senso para se exercer eficazmente a docência.

Para discutirmos os saberes da docência, buscamos, em Foucault, uma conceituação para o termo “saber”. Segundo o autor, significa “(...) conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber” (FOUCAULT, 1987; p.222).

Para Peter Burke, há uma diferenciação entre os saberes. Em seu livro, “Uma História Social do Conhecimento” (2003) apresenta “uma distribuição espacial do conhecimento, dos lugares em que o conhecimento foi descoberto, guardado ou elaborado, e difundido” (p. 56). Logo uma forma de se fazer distinção entre os conhecimentos é por meio de suas funções e usos. O autor nos apresenta a classificação elaborada por Gurvitch (1966), em que são indicados sete tipos de conhecimento: perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico. Portanto, o autor defende a existência de uma pluralidade de saberes.

A partir dessa classificação, é possível perceber que os conhecimentos têm origens diversificadas e, conseqüentemente, grupos dominantes, produzem classificações diferenciadas, diante de seu próprio entendimento. Na Europa moderna, classificava-se o

conhecimento em teórico e prático, público e privado, liberal e útil, especializado e geral ou universal. (Burke, 2003, p.56)

Nas palavras do autor, “no início da Europa moderna, o conhecimento era classificado por grupos diferentes de maneiras também diferentes” (BURKE, 2003, p. 79). O autor destaca esse momento histórico como especificamente relevante, quando se verificou um esforço sistematizado de divisão e organização do conhecimento, desde as “árvores do conhecimento”, no século XVI, até os três subsistemas que serviram para a classificação do conhecimento no âmbito das universidades europeias: a organização dos currículos, a ordem das bibliotecas e a estrutura das enciclopédias

No século XVI, a “árvore do conhecimento” passava a ser uma configuração cada vez mais utilizada na tentativa de demonstrar o conhecimento sobre determinada área ou assunto, de uma forma estrutural: a árvore e seus galhos

Com essa metáfora da “árvore do conhecimento”, verificamos um deslocamento dos modos de lidar com o conhecimento, do plano epistemológico ao social, político e econômico, e isso com suas consequências significativas (BURKE, 2003, p. 79). Buscamos, nessa pesquisa, indicações acerca dos principais paradigmas das metáforas utilizadas por Burke e Bourdieu para representar os conhecimentos. Dentre as mais diversas correntes, recorreremos às metáforas de “árvore” e de “campo”.

A metáfora de árvore é entendida como expressão do paradigma epistemológico clássico da unidade da ciência, num arranjo imanente, que inclui todas as manifestações do saber. Ao aproximar a cultura da natureza,³⁹ desestimula as mudanças e as variações. Tal estrutura hierárquica é uma das figuras em que pretendia sustentar-se a autoridade epistêmica prescritiva de uma ciência universal.

A metáfora de “campo”, presente na mais remota tradição ocidental, remete aos “*regna*” do conhecimento⁴⁰, conjugando as ideias de território, de fronteira e de domínio. Em sua acepção atual, “campo” aplica-se à configuração dos conhecimentos em diversas áreas,

³⁹ A imagem da árvore ilustra um fenômeno central em história cultural, a naturalização do convencional, ou a representação da cultura como se fosse natureza, da invenção como se fosse descoberta. Isso equivale a negar que os grupos sociais sejam responsáveis pelas classificações, assim sustentando a reprodução cultural e resistindo a tentativas de inovação.” (BURKE, 2003,p.82).

⁴⁰ “Campos” é uma metáfora reveladora para o conhecimento, que remonta, na cultura ocidental, pelo menos até Cícero. No verbete da Enciclopédia, já citado, as *gens de lettres* são aconselhadas a se envolver em diferentes campos, mesmo se não puderem cultivar todos. O termo empregado, *terrain*, evoca a imagem de estudiosos-camponeses defendendo seu território intelectual de seus vizinhos disciplinares. O “imperativo territorial” era – e continua a ser importante no mundo intelectual, tanto quanto nos domínios da política e da economia. O tema deste capítulo pode ser igualmente descrito como uma geografia histórica dos primórdios da academia moderna e de seus vários “domínios” ou, como diria Lineu, seus “reinos” (*regna*).” (BURKE,2003, p.81)

relativamente autônomas e, como tais, sujeitas às figuras concorrências de definição da autoridade epistêmica, intra-campo e intercampos. Vejamos o que afirma Bourdieu:

O campo científico, como sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendido como capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BORDIEU, 1982, 122-123).

No cenário contemporâneo, ao mesmo tempo, podem reconhecer demandas de integração que, originadas em diferentes frentes, e independentemente das lógicas internas dos campos científicos, apelam igualmente para uma redefinição das formas de articulação constitutivas da produção social dos conhecimentos.

Corroborando Burke sobre a produção do conhecimento na contemporaneidade, propomo- nos a analisar a questão dos saberes docentes e como se estabelecem as relações entre saberes e a formação de professores formadores de professores.

Segundo Rodrigues (2009,) a preparação inicial para o exercício profissional de professor requer duas macro dimensões: uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, na área da especialidade de ensino e na área das Ciências da Educação; e outra, responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no *contexto real de trabalho*.

Concordamos com a autora, quando ela assegura que a profissão de professor se aprende na sociedade, na escola e na sala de aula, e que é um processo longo. Porém, há um conjunto de saberes imprescindíveis ao exercício profissional (saberes da especialidade de ensino e saberes da educação) que se devem e podem ser aprendidos independentemente da prática, isto é, saberes cuja apropriação pelos alunos-professores não exige uma aprendizagem situada ou sequer uma aprendizagem que dependa de interesses ou preocupações contextualizados numa prática. (RODRIGUES, 2009)

O saber docente é considerado por Gauthier (1998) como resultado de uma produção social, sujeito a revisão e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor, visto que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao pensarmos em “modelos” modos, de formação de professor, devemos levar em conta o contexto no qual se constroem os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente, pois o professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios, que são marcados por questões culturais e pessoais.

Nessa perspectiva, considerando a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolve os saberes profissionais do próprio professor, Gauthier e Mellowki (2004, p. 553) nos dá uma contribuição importante ao analisar que “o saber docente pode ser definido a um só tempo como conjunto instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar – ou seja, que tem como objetivo a instrução e a educação dos indivíduos(...)”.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2000) esclarecem que, “o saber docente é plural, estratégico e, muitas vezes, desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. (p. 15)

Os saberes da formação profissional dos profissionais das ciências da educação “pode-se chamar de (...) conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p. 36), ou seja, aqueles saberes que se originam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação, envolvendo concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas didáticas.

Os saberes das disciplinas são “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 36). Estes são os difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento, que, por sua vez, correspondem aos saberes curriculares. Logo, representam aqueles saberes que a instituição escolar apresenta como os que devem ser ensinados, resultantes de um processo de seleção cultural ou de transposição didática. Sobre os saberes curriculares, o autor assim descreve:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2002, p.38)

Já os saberes experienciais são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, que se fundem no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e, por essa razão, são aqueles saberes que não provêm das instituições de formação ou dos currículos, pois representam saberes práticos e simbolizam a cultura docente em ação. Em função disso, representam saberes que brotam da experiência e são por ela validados, (Tardif, 2002,p.38) incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser. Por essa razão, segundo Tardif (2002), representam o núcleo vital

do saber docente. O autor preocupa-se, particularmente, com os saberes mobilizados e empregados pelos professores em seu cotidiano. Saberes esses que se originam, de uma maneira ou de outra, da própria prática docente e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho com as quais convive diariamente. (TARDIF, 2002, p. 39). Apropriando-se dessa concepção no contexto da formação e dos saberes dos formadores, evidenciamos:

O professor formador aponta caminhos a partir da experiência e dos estudos, orientando de forma satisfatória seus formandos, sob o olhar para o mercado de trabalho, enfim, para toda a realidade social do meio onde vive e realiza seu trabalho. Ele, antes de tudo, tem uma responsabilidade social. (Professor R - História)

Para Pimenta (1999), a mobilização dos ‘saberes dos professores’, referidos por ela como ‘saberes da docência’, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Isso denota que esses saberes são constituídos por três categorias: os ‘saberes da experiência’, os ‘saberes do conhecimento’ – os da formação específica (Matemática, História, Artes e outros) e os ‘saberes pedagógicos’, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Neste prisma, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar.

A autora incorpora ao que denomina ‘saberes do conhecimento’ os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos ‘saberes da experiência’, destacando dois níveis: os saberes das experiências dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência, produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Por outro lado, enfatiza que há necessidade de começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada) e de reinventar os saberes pedagógicos, com base na prática social de ensinar, para superar a tradicional fragmentação dos saberes da docência categorizados.

A categorização de saberes feita por Gauthier et al (1998) nos indica a existência de seis categorias de ‘saberes dos professores’: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Esses saberes, necessários ao ensino, formariam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (p. 32)

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de

experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Levando-se em conta o que foi observado, vale ressaltar que os saberes dos professores, aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), serão reformulados e vão se reconstruindo no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Com referência aos saberes que são construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996, p. 147), ao se referir a eles, enuncia que configuram o trabalho do educador, noção que, para o autor, ultrapassa a de professor, visto que “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, constitui o trabalho educativo que é próprio do educador, afirma que, sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de ‘saberes’: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular, entendendo que são estes os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador possui uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação dentro e fora da sala de aula.

Um dos saberes que os autores citados apontam, exceto Saviani (1996), como necessários ao ensino, são os saberes da experiência. Entretanto, entre eles, há distinções.

Enquanto para Gauthier et al (1998) os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esses saberes formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão. Segundo Pimenta (1999), eles se referem aos

saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação. Porém, complementam os autores citados, os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes, retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. O saber da experiência também é um 'saber plural'.

O que caracteriza o saber da experiência, ou 'saber prático', é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) asseguram que, “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

Assim sendo, é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores formadores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entendermos como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

A respeito desses saberes, Tardif e Gauthier (1996) apontam uma diferenciação entre saberes de experiência e saberes da experiência. Para os autores, os saberes de experiência se referem àqueles adquiridos no cotidiano de cada um, e os saberes da experiências são aqueles relacionados à prática docente.

Tardif (1999) afirma que os saberes profissionais docentes são plurais e heterogêneos, pois trazem à tona conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de diversas fontes. Portanto, a noção de saber deve englobar conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber-fazer e saber-ser), já que os professores, frequentemente, referem-se aos seus saberes de forma bem abrangente, referindo-se tanto ao conhecimento da matéria como ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e dos sistemas de ensino.

Tardif (1999) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características:

- a) é especializado e formalizado; b) é adquirido, na maioria das vezes, na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso

deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério. (TARDIF, 1999: 10)

Segundo o autor (1999; p. 10), “se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado”.

Tardif (2002; p. 103) entende que os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos, e estes podem ser assim entendidos:

São existenciais, no sentido de que um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiências de vida, em termos de astro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. São sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempos da infância, da escola, da formação profissional, da carreira (...) são sociais também porque, em certos casos, estão explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais (...). São pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados ‘as funções dos professores’. Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos. (TARDIF, 2002, p. 103-105)

De acordo com o autor, a epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas. Aqui, a noção de saber possui um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, ou seja, aquilo que se convencionou chamar de saber, saber-fazer e saber-ser.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados nas tarefas dos profissionais, e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam-nos.

Philippe Perrenoud (1993) ressalta que o imprevisto, a multiplicidade de interações simultâneas e desconexas, a infinidade de pequenas decisões a serem tomadas com rapidez, sem reflexão; ele dá ênfase ao ensino como trabalho com pessoas, uma “profissão relacional”, em que o principal “instrumento de trabalho” é a pessoa do professor, um sujeito em interação com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões sociais e afetivas não podem ser desconhecidas.

De acordo com Connell (1985, p. 63) o ensino pode ser considerado uma atividade leve, mas, em termos de pressão emocional, é um dos mais exigentes, pois o trabalho dos professores não pode ser compreendido fora do tecido emocional de suas relações com os alunos. As narrativas dos professores formadores expressam dimensões de sua experiência de ensino.

(...) na semana passada, eu dei aula na Pós-Graduação e Willian falou uma coisa engraçada comigo. Fui professora dele no primeiro e no segundo período, eu pedi para que eles fizessem uma avaliação e ele me falou assim: “eu vim pra cá assistir sua aula, mas eu não assisti”. Perguntei: por quê? Porque eu vim com uma professora na cabeça e chegando aqui encontrei uma outra. Então, quando os alunos falam com você é porque eles têm a liberdade de falar, então sempre você escuta uma coisa ou outra. (Professor B - História)

Já tive experiência na Educação Básica. Cada coisa tem seu momento, na época em que eu trabalhei na Educação Básica, eu era uma professora recém-formada no Magistério, então, eu tinha aspirações totalmente diferentes. Estava iniciando, era mais jovem. Trabalhar com criança é muito diferente do que trabalhar com adulto, por exemplo: o que a criança exige mais? O que o adulto exige mais? A criança exige de você até força física, é energia física mesmo, porque é aquela sala com aquele tanto de menino para você dominar, dominar a fala, dominar a conversa, organizar, estruturar, então, exige uma energia diferente. Na universidade, não é tanto esse tipo de exigência, a exigência é diferente. Se na Educação Básica a exigência é mais, até mesmo física, vamos dizer assim, na universidade, é uma exigência mais intelectual, mais mental, então, é um desgaste maior em termos dessa energia, porque lidar com adulto é muito difícil, lidar com criança tem uma dificuldade, mas que, cobra aquela coisa, você fica muito cansada até fisicamente no final do dia, com adulto não, você tem decepções, você tem mais frustrações, porque são adultos, parece que vai ser fácil lidar com isso, mas não é assim, então, há uma outra forma de exigência que é mais desgastante, até emocionalmente. (Professor G - Pedagogia)

Dubet e Martuccelli (1996, p. 49) chamam a atenção para a dimensão relacional, e, para eles, os professores tendem a afirmar a superioridade da experiência sobre qualquer outra formação, porque é, sobretudo, face a face com a classe que eles constroem sua identidade.

Gauthier (1998, p.37) enfatiza a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados. Sugere, assim, que pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores. Considera, além dos conhecimentos científicos (provenientes da pesquisa acadêmica), o saber nascido na prática, opondo-se às abordagens dos estudos que separavam formação e prática cotidiana.

A pluridimensionalidade do ‘saber profissional’ dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), como “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Sob este aspecto, Tardif, (1991, p. 218) nos mostra que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos,

pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Assim, argumentam os autores, para darem conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif, (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Para Huberman (2000, p. 52-53) os saberes docentes se classificam quanto à natureza em teóricos, de procedimentos, saber-fazer, práticos, e quanto à concepção em científicos, racionais, pragmáticos e mágicos. Para a autora, os saberes de procedimentos implicam saber como se faz. Os saberes práticos podem ser postos em ação. Em relação ao saber-fazer, este emana da prática e leva em conta as ideias dos modelos da própria formação de quem se capacita. Os teóricos remetem ao conteúdo que se ensina, considerando os fatores envolvidos no processo.

Em relação à classificação dos saberes quanto à concepção, Huberman (2000, p.53), temos os saberes científicos, que são teóricos e se encaixam num âmbito próprio do espaço de capacitação. Os saberes racionais estão relacionados às estratégias do pensamento. O pragmático volta-se para a prática, estando relacionados com os conhecimentos científicos e racionais. E os saberes mágicos têm a “ver com as marcas deixadas pelas coisas do espírito, da paixão”. Entendemos, nos relatos de vários professores formadores, como alguns professores foram marcantes em suas formações. Dentre os professores do curso de Pedagogia várias vezes, a professora Baby Figueiredo foi citada como exemplo a ser seguido. Já no curso de História, a referência é a professora Vilma, porque foi professora de todos os que foram entrevistados⁴¹.

Pacheco, 2002, assegura que ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento coloca. Para Hargreaves, (2004) é na sociedade do conhecimento e da informação que nascem novos desafios para a construção da profissionalidade docente, progressivamente, pautada por critérios que, de modo algum, podem ignorar o humano e o profissional.

Na construção de um novo profissionalismo por meio de uma autocrítica de aprendizagem, os professores são, para Hargreaves, os catalisadores da sociedade do conhecimento, tornando-se vital que “se envolvam em conjunto na ação, no questionamento e

⁴¹ Ver CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. e CASTANHO.M.E.(orgs.) . **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.153-162.

na resolução de problemas, em equipes colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (HARGREAVES, 2004, p. 48).

Perrenoud; Alter e Paquay (2003, p. 239-240), descrevem a “profissionalidade” de um professor formador apresentando como cerne, alguns polos de conhecimentos mobilizáveis:

- saberes em ciências humanas, em psicologia dos alunos e da aprendizagem, em sociologia da educação e em microsociologia dos atores na classe;
- saberes em gestão de grupos, em engenharia de formação, em concepção de ações, em construção de dispositivos e em avaliação;
- saberes sobre a relação de ajuda, as técnicas de entrevista ou de explicitação, o trabalho de acompanhamento;
- saberes obtidos, a partir de pesquisas, sobre o processo ensino-aprendizagem, pedagógicas e didáticas, para analisar as práticas de ensino, saberes-ferramentas para tornar inteligíveis o funcionamento de situações pedagógicas e do trabalho de ensino; saberes não prescritivos, pois o formador não se situa em um registro normativo; ele é sensível aos limites dos saberes de referência para dominar as situações sempre singulares do ensino e fornece referências para a análise de situações profissionais, sem impor normas.
- Uma postura de formador de professores:
 - uma centralização no estágio em situação profissional: escutar, observar, sentir correspondente à postura “ao lado” do formador, (...) à relação de ajuda e acompanhamento;
 - a importância atribuída às práticas de ensino: percebe-se por toda parte a relação mística com o campo; assinala-se a necessidade e a dificuldade de estar ao mesmo tempo dentro (ser professor) e fora (distanciamento das práticas); coloca-se a questão de que a descentralização é necessária.
- Uma cultura de formação compartilhada, que permite uma capacidade de adaptação à diversidade das situações encontradas, mas também oferece a possibilidade de manter debates constantes sobre a profissionalidade em redes de formadores.
- Competências específicas para administrar a complexidade de situações encontradas, lidar com a incerteza, assumir a imperfeição, etc.
- Uma metacompetência, a análise reflexiva de práticas de formação implantadas, uma capacidade de distanciamento da prática.

Todas essas são algumas características constitutivas da profissionalidade global de um formador de professores, o que não impede uma grande diversidade de profissionalidades e de perfis...

Hoje se indaga sobre a necessidade de um perfil global polivalente em oposição a uma especialização. Portanto, está em questão a oportunidade de uma forte divisão do trabalho entre formadores, com dilemas identitários significativos. (PERRENOUD; ALTET e PAQUAY, 2003, P. 239-240).

Desse modo, concebemos professor formador como o docente que tem um conjunto complexo de saberes oriundos das Ciências Humanas, das técnicas, da gestão didático-pedagógica, das Ciências de Referência deles e da pesquisa. Saberes não prescritivo. É um docente que assume uma postura de formador profissional capaz de relacionar, de acompanhar, de orientar e avaliar o profissional em formação. Um professor capaz de compartilhar culturas, situações contextos diversos de dialogar e de conviver com as complexidades, os erros e as incertezas. Concordamos com os autores, um profissional que detenha uma metacompetência, a capacidade reflexiva de práticas de formação, portanto é um

profissional polivalente. A seguir, discutiremos por meio destes pressupostos os saberes e as práticas dos professores formadores de professores dos cursos de História e Pedagogia da Unimontes, a partir dos dados obtidos nos questionários e das narrativas de cada professor entrevistado.

3.2 Saberes e práticas docentes dos formadores de professores dos Cursos de História e Pedagogia da Unimontes.

3.2.1 História

A nossa interlocução com os professores formadores, sobre saberes e práticas docentes, se deu de modo especial quando focalizamos no terceiro bloco de questões, indagando-lhes sobre o impacto da formação, em nível de Pós-Graduação, para eles na condição de professores formadores e a prática de ensino nos cursos de graduação de formação de professores.

Muito grande o impacto, é um impacto não apenas de conteúdo, mas de textos novos que nós professores trouxemos para o nosso curso. Além de estimular os alunos a pensar, fazer pesquisas, participar de congresso, no caso da História, estimular conceito historiográfico por exemplo: eu dou aula de História do Brasil e procuro apresentar sob várias visões um mesmo tema. Coisa que não tinha na minha época. O impacto é grande, se você pensar História como múltiplas perspectivas historiográficas e não um estudo de conteúdo, e a reformulação do currículo e atenção para pesquisa foram as formações mais precisas, derivadas da minha experiência em Pós-Graduação. (Professor L - História)

Fazer repensar os campos do saber e do fazer, e, de forma mais objetiva, tornar o ensino dinâmico e formador. (Professor Q - História)

Para Educação Básica não. Como eu sou professora de prática, eu pego o acadêmico, do meio para o fim do curso, quando ele inicia o estágio. Nesse momento, eu vejo que os professores que deram aula para acadêmico, até o momento, foram “os mestres” e “os doutores”, e eles trabalham num nível elevado de graduação e se o aluno não souber “peneirar” o conteúdo para trabalhar, na Educação Básica, ele vai “detonar” todo o processo, porque nós já encontramos alunos que saíram com textos de Doutorado que os professores ofereceram aqui dentro da UNIMONTES e livros de difícil interpretação, difícil análise que eles pegaram e levaram para o Ensino Médio durante o estágio e a gente teve de parar, repensar e mostrar a realidade. Lá é uma coisa, aqui é outra. Precisamos deixar claro para o acadêmico que aqui ele se forma para a licenciatura e tem formação em pesquisa. Ressalto sempre que nenhum doutor, nenhum mestre depois volta para sala de aula da Educação Básica. É a realidade nossa aqui dentro da universidade. Se ele não volta, quem ocupa esse espaço são os alunos que nós formamos. Por isso, eles precisam ter bom professor de Didática e um bom professor de Prática de Formação e de Estágio. (Professor J - História)

É importantíssimo. Durante a minha formação no curso História, eu sempre considerei que os professores titulados e qualificados, em uma área, têm mais

autoridade inicial para falar (isso é um princípio básico, não precisa ser uma regra, mais é um princípio importante), porque se eu vou ter uma aula sobre totalitarismo e “pego um professor” que fez Doutorado em regime totalitário eu acho que ele está aparentemente mais qualificado para falar do que aquele professor que teve só uma formação disciplinar. Não é uma receita de bolo, você pode encontrar um especialista muito mais qualificado para dar uma aula para você do que um doutor numa área, mas isso é um processo natural. Sendo assim, eu sempre avaliei esse processo de titulação, na minha formação, como algo importante principalmente para eu ensinar. Hoje, julgo ser um elemento fundamental. (...) Eu acho que um profissional qualificado e titulado tem mais competência para atuar na sua área do que um profissional que não tem pelo menos qualificação e titulação. Se ele vai ser bom ou não, isso vai depender muito dele, mas eu considero isso um elemento importantíssimo, eu acho que durante a minha formação os melhores professores que tive foram os titulados e qualificados, no meu caso foram, com certeza, e acho que para formar alunos também é fundamental. (Professor I - História)

Observamos como ponto comum a importância da formação em Pós-Graduação para os professores. E como pontos divergentes nas narrativas alguns professores defendem a titulação como ponto inicial e condição básica para a formação de qualidade. Outros entendem que a titulação não garante a formação do acadêmico para a atuação na Educação Básica.

Evidenciamos sobre a experiência profissional dos investigados, que 8(oito) dos professores possuíam experiência profissional entre 6 (seis) meses a 20 (vinte) anos na Educação Básica, e todos possuíam experiência no Ensino Superior, variando de 4 (quatro) a 30(trinta) anos.

Nível	Período (em anos)
Educação Infantil	-
Ensino Fundamental 1ª a 4ª	-
Ensino Fundamental 5ª a 8ª	6 meses, 3, 20, 3, 11
Ensino médio	3, 2, 10
Ensino Superior (graduação)	4, 30, 16, 10, 5, 7, 12, 19, 17, 6, 4,
Ensino Superior (Pós-Graduação)	2, 3, 4

Quadro 07: Tempo de atuação do professor em cada nível de ensino.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Os professores que atuavam na Educação Básica, no Ensino Médio, lecionavam a disciplina de História Geral e do Brasil. Desses, alguns com uma situação funcional em regime *celetista*, outros eram estáveis no curso com cargos efetivos no serviço público, nos diversos turnos (matutino vespertino e noturno). Na Educação Superior, ministravam as seguintes disciplinas: História do Brasil, História Moderna, Prática e Estágio Supervisionado,

História de Minas, História da América, História do Brasil, Prática de Ensino, Métodos e Técnicas de Pesquisa, História da Arte, História do Brasil Colônia, História Medieval, História Antiga, História Social e Trabalho de Conclusão de Curso.

Turno	Nível de Ensino	Disciplina/Função	Situação Funcional (efetivo, designado, CLT)
Matutino: 09	Educação Infantil	-	-
	Ensino Fundamental:	História 5ª a 8ª	Efetivo
	Ensino Médio:	História do Brasil	CLT
	Ensino Superior:	Prática de Ensino/ Estágio no curso de História	Efetiva
		História Social e História do Brasil	Designada
		História da Arte	Efetiva
		História do Brasil Colônia	Efetiva
		História Medieval	Efetivo
		História da América	Efetiva
		História Antiga	Designado
		IEH	Designada
		História Moderna	Efetivo
Vespertino: 2	Educação Infantil	-	-
	Ensino Fundamental	-	-
	Ensino Médio	História do Brasil	CLT
	Ensino Superior:	História da Arte	Efetiva
Noturno: 10	Educação Infantil	-	-
	Ensino Fundamental	-	-
	Ensino Médio:	História do Brasil	CLT
	Ensino Superior	Prática de Ensino/ Estágio no curso de História	Efetiva
		TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	Designada
		ACC	Efetiva
		História Antiga	Designado
		MTP	Efetiva
		História do Brasil / Prática	Efetiva
		Prática de Ensino e Estágio	Efetivo
		Supervisionado	-
		História da América	Efetiva
		História de Minas	Designado
		História Moderna	Efetivo

Quadro 08: Disciplinas, turnos, níveis de ensino e situação funcional dos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Analisando as narrativas, constatamos que os professores, no Ensino Superior, atuam nas mesmas áreas/disciplinas que atuavam quando responderam ao questionário.

Percebemos e compreendemos alguns posicionamentos em relação à atuação no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Alguns pensam que, para ser professor no Ensino Superior, faz-se necessário vivenciar e conhecer a realidade da Educação Básica, outros expõem suas fragilidades em relação ao trabalho docente na Educação Básica e mesmo em relação à Educação Superior.

Os professores I e L evidenciaram, em suas narrativas, as dificuldades de ser professor na Educação Básica, fazendo um paralelo com a Educação Superior.

Possibilitou, mas a ideia do compreender bem a função para aula de História, como trabalhar História, em termos pedagógicos, minha experiência em sala de aula, foi muito mais significativa do que a formação no curso, disso eu tenho certeza absoluta. Eu tive um processo de formação teórica na universidade e paralelo a ele eu vivenciava um processo de formação prática/pedagógica, porque, desde o segundo período do curso, eu comecei a dar aula no Ensino Médio e pré-vestibular. Posso afirmar que minha experiência, em sala de aula, foi muito mais significativa do que a formação no curso. (...) O Ensino Superior sempre foi meu objetivo. Eu não suportaria ser professor de escola pública e trabalhar com meninos. Dar uma aula no ensino médio, ou no pré-vestibular ainda é possível. Agora, educação fundamental foi um desafio (trabalhei por um ano em escola privada). Nesse um ano de trabalho, tive certa dificuldade, pois nunca tive muita facilidade para lidar com crianças (...). Sobrevivi porque a escola era muito boa e me permitiu lidar com os meninos como se eu tivesse tratando com alunos de 19, 20 anos, apesar de terem apenas 12. O Ensino Superior me dá, ainda, a possibilidade de entrar num lugar de ensino, e, ao mesmo tempo, esse é um espaço de construção que eu julgo interessante. (Professor I - História)

Tive experiência, embora eu não tenha trabalhado em escola pública, trabalhei em escola particular na Educação Básica e pré-vestibular. Na experiência com Educação Básica, a minha maior dificuldade foi convencer o aluno a estudar História, convencer a estudar de maneira geral e, depois, convencer a estudar História. Já no Ensino Superior, isso não existe, porque ele já escolheu fazer História. Uma outra diferença é que os alunos do Ensino Básico são muito novinhos, tinha que ter um certo cuidado com o que falava. Já na universidade, a coisa é livre. Não é uma frase mal colocada que vai trazer consequências, acho que a grande diferença é que o aluno já escolheu fazer História e não tem de convencê-lo a fazer o curso, a assistir as aulas. Há tranquilidade, você não tem de ficar vigiando as palavras, os gestos do professor para não gerar uma tese mal entendida. (Professor L - História)

Os professores R e B (ambos do curso de História) contrapõem o posicionamento dos professores I e L, quando atribuem que a base da formação, do ser professor formador no Ensino Superior se consolidou a partir das experiências vividas na Educação Básica. Demonstram uma visão positiva das experiências na Educação Básica os professores O, Q e P.

Trabalhei na Educação Básica por quatro anos, iniciando no ano seguinte à conclusão da graduação (2000) e deixei para depois o curso de Mestrado (2005), pois teria pouco tempo para me dedicar aos estudos. Foi uma experiência intensa, pois o contato com uma realidade desconhecida, que, no estágio, não tinha sido vivenciada, estimulava o meu desempenho; mas muito sofrido. Não estava preparada e fui logo para a periferia da cidade. Foi uma experiência que depois considerei extremamente necessária para minha atuação no Ensino Superior, por ter assumido disciplinas pedagógicas no curso de História e Normal Superior. Então me

senti muito segura e confortável ao iniciar minha carreira, na universidade, como professora. (Professor R - História)

Com todo respeito pelos meus colegas, que não têm experiência na Educação Básica, mas eu acho que todo mundo que trabalha na graduação deveria, um dia, ter passado pela sala de aula no Ensino Fundamental e médio. Deveria ser pré-requisito mínimo, básico para o professor que fosse atuar no Ensino Superior que ele tivesse experiência no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental, porque as pessoas acham que “porque é adulto não é aluno”, e aluno é aluno em qualquer nível. Eu tiro pela minha graduação lá no Mestrado. Todo mundo era professor universitário, mas, quando está sentado naquele banco, todo mundo é aluno do mesmo jeito. Então eu penso que as pessoas acham que estão lidando com adultos, com pessoas maduras que não são alunos, e o são. Para mim, a experiência, na Educação Básica, foi a base de tudo, do “ser professora universitária”. (Professora B - História)

Na Educação Básica, você tem que estar o tempo todo pensando em disciplina. No Ensino Superior, você pode construir o conhecimento com o aluno. (Professora O - História)

São importantes vivências profissionais na Educação Básica. O contato direto com a Educação Básica nos mostra a distância entre saber e fazer, ao mesmo tempo em que nos coloca o desafio de saber o que fazer. Assim, a experiência é de um constante refazer e aprender, associando conhecimento e prática. Voltando-se à Educação Superior, também um bom projeto é indicador de novas experiências com teoria/prática. Os cursos não são bem definidos quanto à licenciatura. O boom da pesquisa, nos últimos dez anos, abalou as estruturas curriculares dos cursos que, tem dificuldades de tratar de “educação” e “vivências pedagógicas”. (Professor Q - História)

Todos os docentes possuíam uma carreira com vínculo estatutário. Desses, quatro eram designados e sete, efetivos. Em 2009 os quatro, antes, designados, estão na condição de professores efetivados⁴². Em relação à jornada de trabalho semanal, podemos observar no gráfico a seguir:

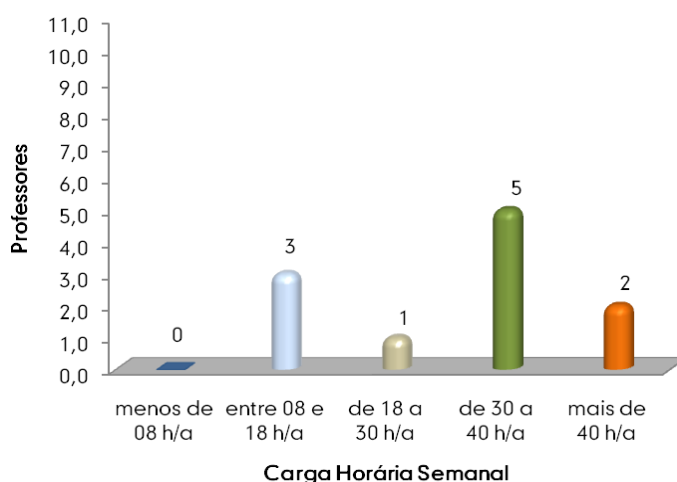


Gráfico 11: Carga Horária Semanal do professor.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

⁴² **Efetivados:** denominação utilizada pelo Decreto nº 44.674, que regulamenta a Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. Lei que garantiu a efetivação dos docentes a partir do dia 14/12/2007.

Questionados se, além das aulas, exerciam outra atividade relacionada ao ensino, pesquisa e extensão, 18,2% responderam que não a exerciam e 81,8% responderam que desenvolveram atividades de extensão e de pesquisa. Observamos que um professor não respondeu à questão. Ressaltamos, ainda, que, nas entrevistas, não fizemos perguntas referentes à carga horária dos docentes. Sendo assim, não temos como estabelecer uma comparação entre o ano de 2007 e 2008. No gráfico a seguir, registramos o número de professores e as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por eles.

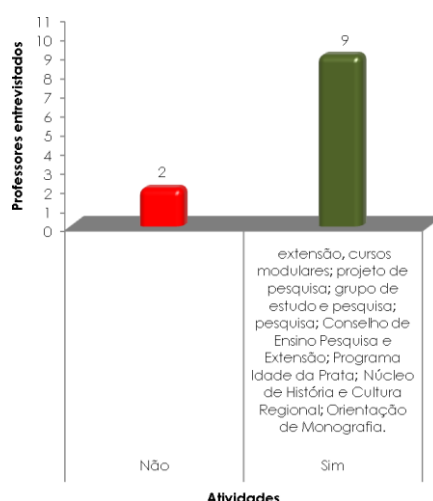


Gráfico 12: Atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Um dado que nos chamou atenção, foi o fato de que vários professores demonstram insatisfação com as condições salariais, no entanto, dois dos dez professores que responderam a essa questão no questionário, exercem outras atividades para complementar a renda, na própria universidade.

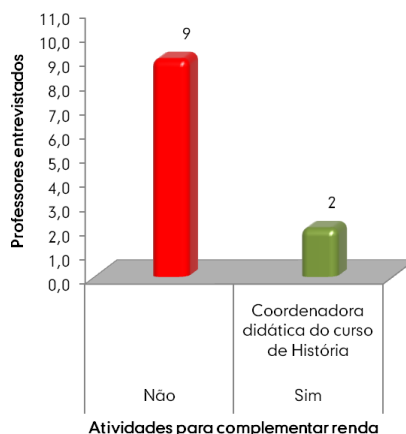


Gráfico 13: Outras atividades para complementar renda.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Em relação à questão salarial, os formadores narraram:

Uma coisa que me incomoda é quando vamos discutir as condições da educação e a ideia que é difundida é sempre a de que o problema não é dinheiro, querendo desqualificar as reclamações em relação ao salário. Isso acontece na própria Unimontes quando a gente é avaliado pelo Conselho Estadual da Educação, eu tenho impressão de que boa parte da Pedagogia e da História “compra esse discurso”. (Professor, L - História)

Não me arrependo da escolha que fiz. Mas, frente a todo meu esforço, onde a gente abre mão de muita coisa, a vida da gente para, para que possamos estudar. Você fica atada por uma série de coisas, então, assim, se eu tivesse investido, o dinheiro o tempo que investi até chegar no Doutorado para passar num concurso ou fazer outra coisa, meu retorno financeiro seria, com certeza, muito maior. Não tem como dizer que isso não interfere, porque, quando eu penso que, para ir a um congresso nacional na minha área, eu gasto passagem de avião, dependendo do lugar necessito de hotel, eu compro livros, sendo tudo custeado por mim, mesmo sabendo que o certificado que eu vou trazer não vai me tirar daquela situação em que eu estou, eu vou porque eu gosto de estudar, gosto do ambiente do congresso e sei que lá eu vou aprender, mas chega uma hora que você fica desestimulada. Outro dia uma pessoa falou comigo assim, “você já é mestre e você ganha isso?” (Professora B - História)

Olha, eu sinto extremamente gratificada, porque eu acho que agarrei a oportunidade de ser professora, no Ensino Superior, que me deram há vinte e cinco anos. Por isso, cada vez mais, para mim, o salário nem sempre é prioritário. Minha realização é mais importante. (...) ainda existe docente que é negativo, ele não quer, ele não participa, ele não colabora, por causa disso, por causa daquilo. Geralmente por causa de coisas que não dependem de uma pesquisa, que não dependem da universidade, às vezes, problemas de salário, por exemplo. Eu acho que nós não podemos transmitir isto para nossos alunos, mesmo quando eles falarem: “mas o professor é doutor e só ganha isso”. Quando dizem isso, eu sempre respondo: eu não sou doutora ganho “X” trabalho melhor que posso. (Professor J - História)

Precisamos de apoio do governo, sobretudo no que se refere à questão salarial. (Professor O - História)

Assim, é evidente a insatisfação com as condições de trabalho oferecidas pela Universidade. No entanto, a forma de abordar, de analisar a questão é diversificada. Trata-se de uma questão complexa intimamente ligada à formação à prática e a constituição dos saberes.

Sobre a questão se considera que a formação oferecida aos futuros professores é satisfatória para um trabalho na Educação Básica, na pesquisa e na Pós-Graduação, evidenciamos que a pesquisa tem presença significativa na prática dos professores formadores do curso de História, como podemos interpretar nos relatos a seguir:

Eu uso sempre minha qualificação do Mestrado. Quando trabalhei no pré-vestibular citava autores que estavam na referência bibliográfica, porque eu sabia que se mostrasse um diferencial para os alunos, eles teriam capacidade de analisar, pesquisar e perceber a História de acordo com várias visões. Os cursos de Pós-Graduação e qualificação foram fundamentais para a minha carreira profissional. Acredito, que para ser bom professor, seja qual for a sua graduação, ele tem de ser também um bom pesquisador, mas, infelizmente, encontramos professores no curso

de História que não pensam assim. Então, a dificuldade de definição entre licenciatura/bacharelado, no curso de História, tem influenciado as transformações recorrentes. Muitos acadêmicos que procuram o curso de História não estão preocupados em ser professores. Eles querem ser pesquisadores, querem qualificar-se para um trabalho que não seja na escola (Professor Q - História)

Os professores do nosso Departamento são muito esforçados. Cada um a seu modo, procurando se aperfeiçoar mais. Eles atuam em projetos de pesquisa e trazem bônus para o curso (Professor O - História)

Considero a formação razoável. Existem alguns professores que ainda passam muito a mão na cabeça dos alunos, e outros nem tanto. Sendo assim, temos uma média razoável de bons professores. A Educação Básica eu não sei avaliar, quanto à pesquisa nós estamos no caminho, já melhorou bastante. Em relação à Pós-Graduação, boa parte sai preparada para tentar um Mestrado. (Professor L - História)

O Curso de História tem avançado em muitas questões. Na pesquisa, obtém um resultado interessante pelo grande número de alunos que, depois de escreverem a monografia, seguem direto para o Mestrado. Há um projeto pedagógico que permite o equilíbrio entre as duas formas, mas depende da adesão dos formadores quanto à essa perspectiva. Penso que hoje os acadêmicos têm uma oportunidade de passar um tempo maior nas escolas, vivenciar atividades diárias e acompanhar o seu funcionamento por inteiro pela diversidade de atividades proporcionadas pelo estágio. Posso dizer que vão para o mercado de trabalho mais bem direcionados se realmente abraçarem as propostas no decorrer do curso (Professor R - História)

A prática da pesquisa foi considerada fundamental para a formação e para a prática docente como formadores

Os professores formadores concebem o ser formador de várias maneiras, como podemos verificar nas narrativas a seguir:

(...) é fazer essa aliança entre teoria e prática possibilitando aos alunos perceberem a importância entre a pesquisa, ensino e extensão. Também estar junto com eles partilhando as conquistas e trabalhando para o curso ser melhor (Professor O - História)

É ter muita paciência com a geração com a qual trabalho. Não posso falar pelos outros porque trabalho somente no curso de História. Percebo que os alunos ingressam no curso de História muito imaturos. Na minha época, a maioria de meus colegas eram mais velhos do que eu. Hoje a situação inverteu. O que se vê é uma “meninada” saindo do ensino médio, ingressando no curso superior pelo PAES. A concepção de vida deles é de militância, é muito virtual. Eles são muito neoliberais. Por isso, é necessário trabalhar com eles uma série de conceitos o que se torna muito desgastante. (Professor B - História)

É procurar ter um diálogo muito forte sobre as questões do presente com o conhecimento histórico. Eu chamo atenção dos meus alunos sobre isso. Se não houver esse diálogo, as aulas de História não terão valor algum. Acho que esse é o papel do professor formador: formar professores que darão conta dessa problematização. Embora a aula de História vise a um conhecimento científico, ele tem que engajar o diálogo do passado com o presente, e isso deve ser feito a todo instante. Assim, eu estarei formando professores e cidadãos. (Professor L - História)

É visualizar com amplitude o campo do conhecimento, propondo novos desafios e enfrentando novas realidades pedagógicas a partir da mediação/orientação no campo do saber. (Professor Q - História)

É tirar a máscara e descobrir que não se sabe nada, mas não esquecer que é formador, eu falo com meus alunos na prática que aquele ditado do primeiro dia de aula – “Eu estou aqui pra aprender com vocês”, é a maior mentira, o professor pode dizer aquilo “da boca para fora”, mas, na realidade, ele está ali na sala de aula, para ensinar. Querendo ou não querendo, ali tem alguém que sabe mais que outro alguém, e naquele momento eu sou, como professor, a pessoa que tem maior conhecimento. O que raramente acontece comigo é a prática do improvisado dentro da sala de aula. Na realidade, o professor formador é aquele que prepara a aula todos os dias, faz os discursos todos os dias, que se informa, que busca o novo. Se não for desse jeito, ele se torna repetitivo. (Professor C - História)

Ao analisar as narrativas dos professores formadores sobre como eles concebem o ser professor, percebemos que eles entendem o ser professor a partir de algumas categorias como, por exemplo: a relação entre teoria e prática; o diálogo com o conhecimento histórico; a necessidade de amplitude do campo do conhecimento e, que seja, um professor que prepare aulas todos os dias, e que busque novas informações.

Muitos se perceberam como professor formador durante os seus primeiros anos como docente, e/ou durante a formação nos cursos de Pós-Graduação.

Quando iniciei meu curso de Mestrado, identificava-me com as leituras em torno da formação e também com muitas experiências relatadas. Sentia-me muito confortável diante dos desafios propostos e tinha muito gosto pela pesquisa, portanto me encantei com esse conjunto e percebi realmente meu grande gosto pelo caminho que comecei a trilhar. (Professor R - História)

Foi a partir do momento em que comecei a cobrar dos outros professores, como chefe de departamento, ou depois como coordenadora de curso, que percebi como é grande a responsabilidade, e que eu tinha que ter um conhecimento um pouco acima deles. Eu precisava estudar muito, mas, hoje, como estudante, eu tiro todos os dias, nem que seja da meia noite até as duas horas da manhã pra ler aquilo de que gosto, que é sobre a prática de formação e estágio. (Professora J - História)

Dentro do próprio Ensino Superior. Foi no Ensino Superior que eu comecei a ter um pouco mais de noção dessa capacidade que eu teria, e do que eu poderia fazer. Essa ideia de formar novos professores, eu só tive consciência dentro da própria Universidade, inclusive, no meu primeiro semestre, na Universidade eu tratei as disciplinas como se eu tivesse só trabalhando o conteúdo, assim, quando eu entrei na primeira experiência do primeiro semestre, eu pensei: Olha, eu estou dando o conteúdo, eles vão ficar bons nisso. Ótimo. Mas, não é isso. No final das contas, o “menino” só estará bom quando ele tiver consciência de que suas experiências são práticas. Aí eu percebi que tenho que formar também o “cara” como professor, e eu comecei a trabalhar com essa possibilidade de forma independente. Repito: se eu fosse depender da instituição para fazer trabalho de prática pedagógica, não funcionaria, então fiz isso de forma independente. (Professor I - História)

Ser professor formador em sentido amplo é fazer com que os alunos reproduzam princípios e atitudes dentro da sala de aula. Comecei a perceber isso nos primeiros anos na Unimontes. Eu dava aula de Metodologia Científica e História Antiga quando comecei. Época em que os acadêmicos começaram a organizar os primeiros seminários dentro da sala de aula (ao meu estilo). O que eu julgava ser adequado. Comecei a perceber que eles estavam aprovando a maneira como eu trabalhava, isto foi nos meus dois primeiros anos de trabalho. (Professor L - História)

No cotidiano. Nos momentos em que nos deparamos, por exemplo, com temas que são difíceis de aliar teoria e prática nos damos conta do nosso papel. (Professor O - História)

Nos registros, observamos que mais de cinquenta por cento dos professores, quando terminaram a graduação, não se sentiam preparados para enfrentar a sala de aula. O Ensino Superior, para os professores que estão em final de carreira, apareceu como uma oportunidade, e não como algo planejado, ao contrário dos professores que estão em início de carreira. Desses, vários terminaram a graduação e foram para o Mestrado com o objetivo de tornarem-se professores universitários, professores formadores de professores de História. .

Em relação à realização profissional, todos dizem se sentirem felizes e realizados. Quando perguntamos se se considerava bom professor formador, detectamos que, apesar de algumas ponderações, todos se julgam bons formadores. Vale destacar algumas das concepções de “bom professor” nos relatos a seguir:

Eu tenho certeza de que sou um bom professor. Primeiro, porque eu tenho uma boa receptividade com os alunos. Segundo, porque na condição de professor formador, eu uso a criatividade. Penso que o professor formador tem de ser altamente criativo. Ajo assim com o aluno, nas minhas aulas de História de Minas, que são aulas comuns. (Professor C - História)

Bom, achamos que sempre precisamos de alguma coisa a mais, mas procuro passar tudo aquilo que posso e tenho disponibilidade para o aluno naquele momento. Mesmo tentando convencer aqueles que se julgam muito mais sabidos e aqueles que não querem ser professores, eu mostro a realidade para a sua vida porque penso que para ser mãe, dona de casa, e chefe de família atualmente, temos que educar os nossos filhos para eles chegarem à escola com um pouquinho de informação. Acredito que faço o possível para ser uma boa professora, mas não sei se o sou. (Professor J - História)

Sim. Considerando-se que é preciso melhorar sempre. Aperfeiçoar práticas e vivenciar novas experiências. (Professor Q - História)

Por que gosto muito, e minhas experiências me ajudam. Meus alunos manifestam muita segurança no trabalho que fazemos juntos e, na maioria das vezes, temos sucesso. (Professor, R - História)

Todos os formadores se concebem bons professores, mas ,quando questionados sobre como avaliam o seu próprio fazer pedagógico, o que deveriam mudar ou acrescentar em suas aulas, alguns fizeram as seguintes reflexões:

Tenho uma grande experiência adquirida pelo meu trabalho em muitas cidades do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha. Foram mais de 10 municípios durante 5 anos de trabalho, lidando com pessoas e mentalidades diferentes, partilhando com minhas alunas (a maioria professoras) de Educação Básica; e, durante anos, fui construindo saberes práticos e pude reunir os estudos feitos e caminhar com muita firmeza. Mas já me sinto incomodada, precisando ler e retornar à Educação Básica que considero meu laboratório! (...) Preciso de leitura e trocar experiências; e realizar um trabalho mais intenso no “laboratório”! (Professor R - História)

É um fazer que não dissocia a teoria da prática e faz leitura crítica dos espaços educacionais, além de perseguir o conhecimento voltado para a formação do ser humano. (...) O critério avaliativo é um instrumento importante, mas, a forma como é exigido limita as ações do professor. Como as turmas são numerosas, acredito que não há muito a acrescentar porque a estrutura institucional não muda facilmente. (Professor Q - História)

De forma positiva. (...) Talvez uma interação maior com recursos audiovisuais. (Professor P - História)

Olha, o meu fazer pedagógico eu avalio primeiro com muito respeito, respeito por todos e tudo que chega às minhas mãos. Eu aproveito nas conversas com meus colegas tudo que posso, trocando ideias: E aí o que você acha, como você faria? E essas conversas eu avalio e me aproprio de muitas coisas dos meus colegas. Mas com muito respeito me posiciono durante as conversas com eles, debatendo, aprendemos “isso”. Eu tenho um momento, uma vez por mês, que é um relato da prática pedagógica em que o aluno traz de “lá” e nós aqui estamos dando suporte teórico. É uma literatura mais teórica e específica, mas, aí, eles trazem os problemas nós discutimos, dentro da sala de aula, para que eles saiam sabendo como proceder se acontecer, novamente, com eles ou com outros, tomando a decisão mais acertada. Por isso, eu acho que o meu fazer pedagógico é de acordo com a necessidade da turma e do momento. (Professor J - História)

Acho que, para o Ensino Superior, ela é adequada, mas não digo que serve como uma referência, que possa ser reproduzida no Ensino Básico. No Ensino Superior eu creio que a maneira como venho trabalhando é mais adequada. (...) dou muita aula expositiva. Acredito que tenho que construir uma forma, uma estratégia para fazer com que meus alunos participem mais da aula. Eles participam muito. Estão sempre atentos e levantam questionamentos, mas eu queria falar menos na minha aula e que os alunos falassem mais embora continue achando que é aula expositiva, que é boa. (Professor L - História)

(...) Eu acho que deveria trabalhar menos textos com os “meninos”, porque eles sempre reclamam pra mim que eles ficam cansados. Agora, quem fica cansada sou eu. Sempre, desde a primeira turma que peguei, em São Francisco, era texto demais. Por exemplo, faltando um mês pra completar a carga horária, eu enlouqueço para acabar tudo, sabe? Eu acho que esse excesso está começando a ser prejudicial. (Professor B - História)

Acredito que tenho um bom retorno dos alunos, pois somos bem próximos. (...) Ter mais trabalho de campo. Fico muito em sala de aula. (Professor O - História)

Sobre as disciplinas com que tinham mais ou menos afinidade para ministrarem, obtivemos, durante a aplicação dos questionários, as seguintes informações apresentadas nos quadros a seguir:

Disciplina(s)
1. História da Arte 2. Prática de Ensino e Estágio 3. História do Brasil no XVIII 4. História da Cultura 5. História Social 6. Arte Brasileira 7. História Antiga e Medieval 8. História do Brasil e MTP 9. Metodologia e Teoria Histórica 10. História Medieval 11. História do Brasil e República 12. História da América Colonial, Independente e Contemporânea 13. História Antiga e Língua Latina 14. As disciplinas referentes à História do Brasil 15. História Moderna 16. História Contemporânea 17. História do Brasil República 18. História de Minas

Quadro 09: Disciplina(s) com que os professores têm mais afinidades para ministrarem.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Disciplina(s)
1. Prática de Ensino e Estágio 2. História Antiga e Medieval 3. História Contemporânea 4. História Antiga e Medieval 5. As matérias pedagógicas 6. História Geral 7. História Antiga 8. História do Brasil Colônia. 9. História de Minas

Quadro 10: Disciplinas com que os professores têm menos afinidades para ministrarem.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Observamos que os professores têm mais afinidade com as disciplinas específicas do Curso de História e demonstram menos afinidade com as disciplinas voltadas para a formação do professor “Prática de Ensino e Estágio” e “Matérias Pedagógicas” disciplinas importantes para constituição dos saberes pedagógicos dos professores. Fato este recorrente em muitas Instituições de Ensino Superior - ISE.

Em relação aos saberes da tecnologia, verificamos que todos possuíam computador.

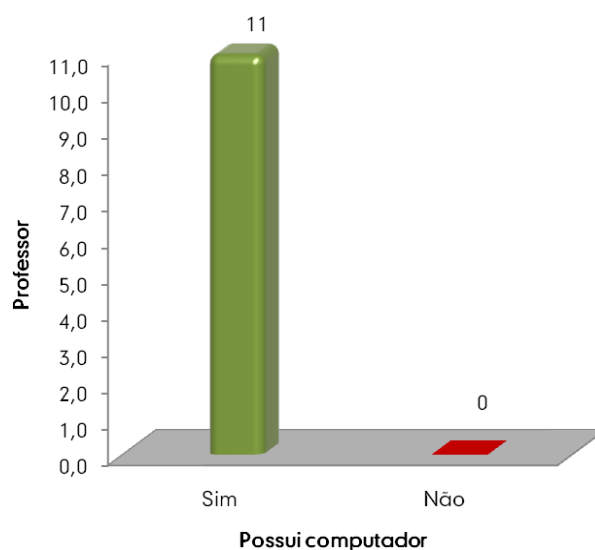


Gráfico 14: Professores que possuem computador.
Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Sobre os saberes da docência e as aspirações profissionais, indagamos sobre o grau de satisfação quanto à carreira docente, e observamos que 100% se julgam satisfeitos. Uma manifestação do compromisso da escolha pessoal para com a carreira escolhida, mesmo diante dos desafios impostos pela Educação Superior, e a formação de professores no contexto investigado.

Nível de satisfação	E	Comentário
Insatisfeito	0	
Satisfeito	11	• Apesar da baixa remuneração e pouca valorização profissional • Eu gosto do que faço • Escolha pessoal • Adoro o contato com os alunos • Apesar de alguns pontos fracos

Quadro 11: Grau de satisfação, quanto à carreira de professor(a).
Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Os dados registrados, no quadro acima, foram obtidos em 2007, com a aplicação do questionário. Percebemos, com as entrevistas orais que esses dados se confirmaram, ou seja, o grau de satisfação e as justificativas permanecem as mesmas.

Todos almejam: permanecer na função atual, cursar Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, assegurando sua aposentadoria, mesmo no caso daqueles que consideram baixa remuneração e pouca valorização profissional.

Aspirações profissionais dos docentes do Curso de História
▪ permanecer na função atual (5) ▪ ocupar cargos de especialista da educação (0) ▪ cursar Mestrado (1) ▪ cursar o pós Doutorado (1) ▪ mudar para outra área (0) ▪ ocupar cargos comissionados na administração (3) ▪ cursar especialização (0) ▪ cursar Doutorado (5) ▪ aposentar-se (2) ▪ Outras (1): melhorar cada vez mais.

Quadro 12: Aspirações profissionais dos professores – curso de História.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Solicitamos aos formadores que apontassem os maiores desafios de ser professor formador de professor de História, nesse início de século XXI, em uma cidade do Norte do Estado de Minas Gerais, Brasil. Verificamos que o olhar dos docentes, em relação aos desafios, volta-se para os acadêmicos, os alunos /futuros professores de História em formação.

Tudo é muito dinâmico. O perfil do acadêmico de História mudou bastante nos últimos anos. Esta diversidade exige do professor de História um perfil mais apurado, tanto no conhecimento quanto na prática pedagógica, que deve levar em consideração as especificidades da região. (Professor Q - História)

A formação. Temos que procurá-la em outros lugares, o que demanda desgaste físico e financeiro. Estrutura da Instituição. Não temos nem lugar para ficar quando não estamos dando aula. É necessário um espaço nosso. Apoio do governo, sobretudo salarial. (Professor O - História)

Percebo que é a questão do perfil do aluno que estamos recebendo. Acredito que a universidade se tornou jovem. É fato. Mas ao mesmo tempo ela está imatura. A energia que os alunos têm por serem jovens é da mesma intensidade do grau de imaturidade que possuem. Então, quando vamos debater ou julgar um tema, para eles é muito diferente. A minha formação teórica foi pouco expressiva, mas minha experiência como pessoa foi muito grande e eu não sinto isso nos meus alunos hoje. (Professor B - História)

Para mim, o maior desafio é descobrir para que serve a História. Eu dou um texto difícil, enjoado, eles reclamam, depois da aula, eu fico pensando, para que isso? Para mim mesmo, o maior desafio é descobrir para que serve estudar esse negócio. Depois vem o desafio que atira todo o mundo: boa parte dos alunos que estão estudando História, preparam-se para concurso. Esse é o maior desafio mesmo: trabalho, salário. Quase todo mundo diz que Minas é pior que Brasília em termo salarial, por isso, boa parte dos alunos querem ir para Brasília. (Professor L - História)

Talvez o maior desafio seja lidar com acadêmicos que dispõem de tempo limitado. (Professor P - História)

Encontrei uma dificuldade de mentalidade e formação política muito grande, muito maior que qualquer problema do fazer pedagógico. (Professor R - História)

Primeiro, a má formação. Nosso aluno não sabe escrever. Ele sabe escrever palavras. Um aluno de quarta série do Ensino Básico não escreve. Ele tem uma apostila, só vai responder o que está lá. o nosso aluno hoje é preguiçoso, não sabe escrever, não sabe ler. (Professor C - História)

É um grande desafio. O professor de História, que estudou dentro da universidade quatro anos, tem que sair, fazer um curso e aprender trabalhar com espaço geográfico principalmente. É um desafio, também, fazer esse aluno entender e levar para os seus alunos, lá no Ensino Fundamental, o espaço histórico. Vamos dar um exemplo: ontem, trabalhando a Revolução com aluno, planejando com um aluno no plantão, ele coloca a Revolução Francesa. Eu falei: “tudo bem, então você está trabalhando a França, o que você vai envolver para poder trabalhar o mundo nesse momento da Revolução Francesa?” Eu acho que isso é um desafio que nós temos que ter como professor, por que se você trabalhar uma Revolução estanque, vai trabalhar aquilo ali e passou. Mas se ele trabalhar a Revolução no espaço “X” mais o “Y” e “Z” também influenciando ou sofrendo a influência, acho que é muito mais agradável, de maior assimilação, de maior análise... (Professor J - História)

Ante os desafios apresentados, perguntamos qual a importância de ser professor formador no curso de História. E eles indicaram:

O professor formador crítico é exatamente para fazer análises de diferenças que existem dentro do curso. Eu conheço meus alunos pelo nome, isso é muito importante, porque o professor formador, na realidade, é quem está mais perto do aluno, o professor formador conhece as fraquezas dos alunos. Somos nós, professores formadores que sabemos se o aluno produz conforme o que foi proposto (Professor C - História)

Creio que não seja mais nobre que em outras disciplinas. A questão é que o senso crítico parece ser a marca do acadêmico de História. Consequentemente, é combativo nas suas ações. Assim, o professor de História deve ser um incentivador da postura e participação política num país e/ou região onde as coisas não acontecem, senão com muita luta e negociação. O professor dessa disciplina tem a árdua tarefa de possibilitar uma visão mais crítica acerca da realidade vivida para que se busquem alternativas melhores. (Professor Q - História)

Por uma experiência de caráter muito particular, penso que foi importante no sentido de não deixar que os alunos esqueçam que fazem um curso de licenciatura. Isso implica um compromisso de cunho social, quando preparo para o exercício da profissão de docente. (Professor R - História)

Uma contribuição para a formação da cidadania na região. (Professor P - História)

Preparar os alunos para a realidade que vão enfrentar. No meu caso, a maior tarefa na minha disciplina é politizar meus alunos, que serão professores (Professor L - História)

Eu acho que é fundamental. Não consigo dissociar o professor de História se ele não entender que ele trabalha com o outro. Porque História não é fácil, História é movimento, é ação, é militância. Então, se você não consegue pôr em prática no seu dia a dia em sala de aula, você vai escrever o que no papel? (Professor B - História)

Acredito que o curso de História nos faz pensar sobre o universo social do homem, nesse sentido, intervir nessa realidade a partir das teorias e leituras do mundo é importante para transformá-lo. (Professor O - História)

Indagamos sobre as fontes de saberes e evidenciamos que no universo investigado 81,8% assinavam algum tipo de periódico e 18,2%, não.

Resposta	Entrevistado	Periódico
Não	02	
Sim	09	Revistas da área Jornal Revista Veja

Quadro 13: Tipo de periódicos (revistas, jornais, outros).

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Segundo dados dos questionários sobre os conhecimentos de informática, 9 (nove) professores responderam que tinham conhecimento de informática e sabiam utilizar os seguintes *softwares*, como demonstra o gráfico a seguir:

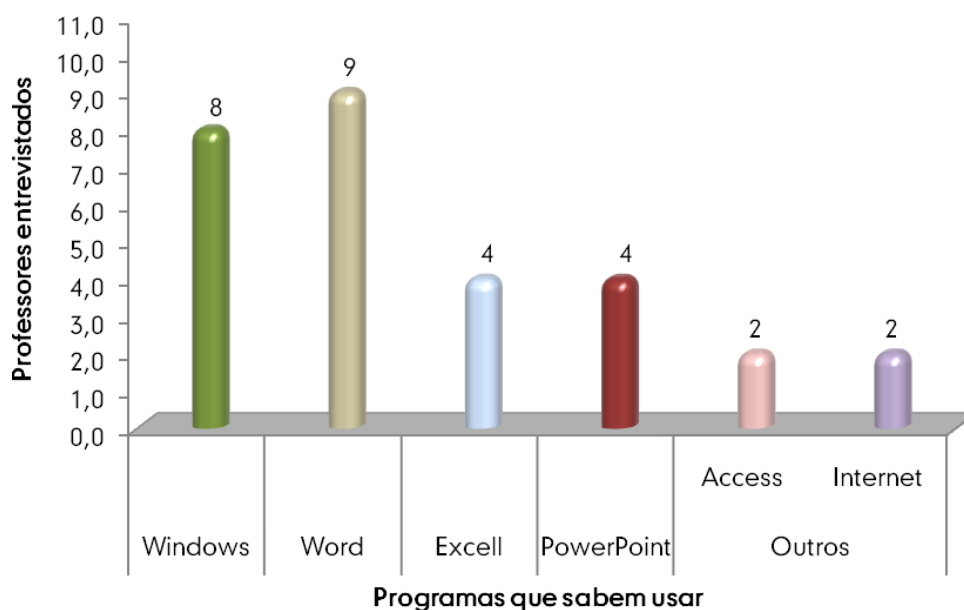


Gráfico 15: Programas de computador que os professores sabem utilizar.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Todos os professores faziam uso da internet, em sua própria residência, o que significa, para nós, um entendimento de que os professores estão conectados mundialmente com as informações, como comprova o gráfico a seguir.

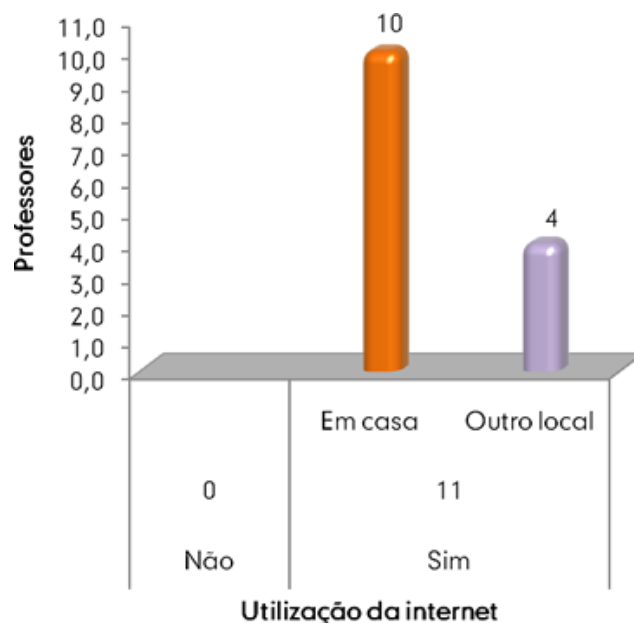


Gráfico 16: Utilização da internet pelos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007

No quarto bloco da entrevista, dialogamos sobre os saberes da tecnologia, perguntamos ao professor como ele se relaciona com as “novas tecnologias” (TV, DVD, computador, projetor multimídia e outros).

Olha, nós não temos na universidade, todos esses recursos a tempo e a hora. Nós temos DVD, que foi comprado para projetos específicos de imagens, de filmes e de música e que, às vezes, a gente utiliza o aparelho para trabalhar. Com relação a outras tecnologias, *internet*, por exemplo, nós trabalhamos com o recurso sim, mas não temos um espaço dentro da universidade para que possamos levar uma turma para lá. Os meus alunos, professores nas escolas públicas, que têm os laboratórios, eu os oriento a levar seus alunos, por agendamento. Eles ensinam o aluno como pesquisar em um site qualquer, como buscar, como procurar um mapa. Então, você sabe o que é ser professora aqui. Nós não temos todos os recursos, aliás, temos um centro aqui em que não temos determinados recursos. (Professor J - História)

Acho importante o uso, mas vejo que não é mais essencial que o uso do livro, da leitura com o texto à mão. Enfim, elas não substituem os traços que levam à formação intelectual. Facilitam e são práticas, mas não devem excluir as “antigas”, pois, além de a instituição não poder manter de forma eficaz o aparato tecnológico necessário, nem todos têm acesso, em tempo integral, a eles. Há necessidade de uma formação adequada para o uso dessas tecnologias. Elas devem ser usadas como meio facilitador. Faço uso com cuidado por perceber o mau uso que fazem desses recursos. (Professor Q - História)

Tenho utilizado bastante, quando preciso tratar de alguns assuntos pertinentes à formação. A utilização de filmes, nas aulas de História, por exemplo. Nos últimos períodos do curso de História, a ementa de estágio e prática de formação propõe um trabalho de elaboração de material didático. Então, preciso de TV e DVD para explicar como selecionar cenas, intercalar cenas de um determinado filme e obter sucesso na elaboração e utilização deste material. O que me obriga a ter sempre atualizados os estudos e a prática. Mas, no Curso Normal Superior, em que ministrava disciplina de Fundamentos e Metodologia da História, acontecia com frequência a utilização destes recursos para que “fazendo, pudesse ensinar a fazer”.

Assim, tenho me relacionado bem com inovações tecnológicas na sala de aula. (Professor R - História)

Ainda tenho algumas limitações nessa área. (Professor P - História)

Eu me relaciono bem, não tenho dificuldade em usar computador, “datashow”, só não uso, como professor na sala de aula, se eu uso internet é para pesquisa, localizar artigos. Dentro da sala de aula, praticamente não uso. (Professor L - História)

Muito bem, porque os alunos todos sabem mexer com eles, e se precisar mandar fazer um DVD, qualquer coisa, nós achamos alguém que faça. Sinceramente, eu não levo jeito nenhum com máquina. Eu acho válido sim, acho que devemos usar os recursos do momento, mas, se eu falar para você que eu gosto de aprender mexer com essas coisas, eu não gosto. (Professor B - História)

Bem. Procuro utilizar esses recursos em sala de aula, inclusive, para sair da monotonia do cuspe e giz. (Professor O - História)

Todos os professores consideraram as “novas tecnologias” necessárias a sua prática pedagógica no curso de formação de professores, embora nem todos consigam utilizá-las na prática docente.

Considero sim, porque, hoje, a sociedade nos oferece tudo isso. Se o professor não trabalhar com os recursos tecnológicos dentro da escola, ele trabalhará lá fora indiscriminadamente. Eu uso, dentro da sala de aula, todos esses recursos. (Professor C - História)

Considero. O computador é de grande utilidade, penso que todo professor deveria dominá-lo. Pois aluno e professor que o consideram elementar é porque não dominam os recursos tecnológicos oferecidos pela universidade. Retroprojeto, filmes, são também recursos que considero importantes e que auxiliam muito o professor em suas atividades pedagógicas. Embora reconheça a importância de passar um filme na sala de aula, nem sempre eu o faço. Prefiro trabalhar apenas com cenas que realmente ilustrem o conteúdo. Mesmo sendo aulas geminadas, o horário seria insuficiente para o desenvolvimento da atividade. (Professor J - História)

Sim. Porque elas facilitam o diálogo, tornam menos cansativo o contato em curso e possibilitam a discussão de um volume maior de informações e conhecimentos. (Professor Q - História)

No meu caso sim, pois lido diretamente com disciplinas que exigem a exploração das diversas possibilidades do fazer pedagógico, para que os alunos tomem como direção. Eles também me ensinam muito. Há dois anos, uma turma organizou e apresentou uma oficina com desenhos animados, levando para minha aula um kit multimídia e demonstraram grande habilidade no manuseio. (Professor R - História)

Sim, pois elas contribuem para a formação do profissional. (Professor P - História)

Até agora eu não acho necessária. Não senti falta, por exemplo, na minha disciplina, um “datashow”. Na verdade, eu levo o texto, os alunos leem e discutem. Não quero dizer, com isso, que não seja necessário usar recursos tecnológicos. Por exemplo, para quem dá aula de História da Arte, a tecnologia é fundamental. (Professor L - História)

É complicado, pois essa geração que está dentro da Universidade é a geração que cresceu com computador, e esse fato não suprimimos do processo histórico. Então, o professor tem que descobrir como o aluno aprende a partir do que ele vê ou fala. Mas tudo tem um limite. Por exemplo, já recebi textos e artigos que pedi aos alunos

para produzirem e eles copiaram da internet. O professor não tem como impedir que isso aconteça, contudo deve orientar aos alunos mostrando-lhes que o computador não substitui a mente humana. (Professor B - História)

Atualmente sim. O mundo, atualmente, é concebido nessa perspectiva, então não há como fugir, principalmente um historiador ou professor de História. Essa é a nossa realidade. (Professor O - História)

Dentre os saberes das tecnologias incorporados nas práticas docentes dos professores formadores, destacamos:

Primeiro, é aceitar essa evolução como uma realidade. Depois saber ler o abismo que isso provoca entre as pessoas e sociedades, embora, paradigmaticamente, determine a “proximidade”. Ou seja, a realidade é que nem todos têm acesso a elas. O tempo de acesso ou inclusão é diferenciado, principalmente no Norte de Minas. Certas discussões só são possíveis por meios tecnológicos. Portanto, a História é mais bem estudada e interpretada pelo o que as novas tecnologias também possibilitam. (Professor Q - História)

Aprendi bastante com o curso “MÍDIAS NA EDUCAÇÃO” em que me inscrevi este ano, e percebo que tenho mais tranquilidade ao abordar sobre as tecnologias na sala de aula. Então tenho lido muito e também produzido material didático. Isso acaba refletindo em minha prática docente. (Professor R - História)

O uso social da televisão no aprendizado da história. (Professor P - História)

Incorpo. No caso da pesquisa de texto na *internet* e filme, embora não use este dentro da sala de aula, porque é desproporcional ao tempo: dois, três horários assistindo a um filme e o conteúdo que se pode extrair dele é pouco, não que eu não use, eu uso como referência. Eu indico muitos filmes de História, às vezes, indico cinco, seis filmes durante uma aula. (Professor L - História)

Tento utilizar os recursos como TV, DVD, computador, projetor multimídia para interagir com os alunos. (Professor O - História)

Segundo Almeida (1998), “a revolução vivida, em nossa época, é marcada pela telemática, pela robótica e pelas autopistas da informação”. A autora defende a idéia de que o professor deixe de lado o fatalismo e assuma a atitude do diálogo como a “nova cultura”, questionando-se, sempre, acerca dos objetivos com que utiliza a tecnologia na educação. Para que esse diálogo se torne possível é necessário que o professor tenha as competências que lhe permitam utilizar, de forma eficaz, as novas tecnologias. Esse professor precisa adquirir confiança nos recursos tecnológicos, para que possa aplicá-los ao currículo do curso. As narrativas revelam que os formadores reconhecem a importância das novas tecnologias na formação e na prática do formador, no entanto, o contexto institucional e social apresenta inúmeros limitantes.

3.2.2 Pedagogia

Dialogando com os professores formadores do Curso de Pedagogia, sobre os saberes e a prática docente, constatamos que a formação na Pós-Graduação contribuiu, de forma significativa, para a atuação como professor, em curso de licenciatura, principalmente, no que se refere à pesquisa.

(...) o Mestrado me ajudou muito a fazer uma leitura mais crítica da minha prática, porque minha pesquisa foi com professores em início de carreira e ela emergiu da minha posição de professora de Didática, na Universidade e de professora na Educação Básica, de supervisora de escola de Educação Básica, eu recebia (na escola de Educação Básica) o professor iniciante formado por nós, na Universidade, então percebi que esse momento, de início da carreira, era marcado por uma série de conflitos, que, na verdade, dediquei-me a estudar. Então, o Mestrado me ajudou a pensar na minha própria prática, de sala de aula, e a mudá-la, a observar mais continuamente e analisar mais criticamente o meu saber. Foi muito importante também para a questão da própria pesquisa, pois passei a ter um olhar mais rigoroso, mais sistemático sobre o meu saber para: leitura, melhoria da minha prática, estudar, uma maior fundamentação teórica, o que me ajudou a aprofundar os conhecimentos da História da Educação que me deram muito solidez para trabalhar, na sala de aula, organizar um momento de discussão com os alunos, uma aula expositiva dialogada. A Pós-Graduação *Lato Sensu*, foi um curso mais de aperfeiçoamento. (Professor A - Pedagogia)

Ampliar as perspectivas em relação ao processo ensino-aprendizagem possibilita uma articulação entre pesquisa e ensino. (Professor T - Pedagogia)

Nossa! Foi muito importante. A pós *Lato Sensu* (em Psicologia) definiu a minha formação como professora de Psicologia, mais do que o Mestrado. Foi por meio dela que vi o que realmente queria, e isso me incentivou a estudar. Vejo uma coisa interessante: aprendi mesmo Psicologia na especialização, porque, no Mestrado, eu peguei uma linha só, que era do meu interesse. No curso de especialização; as disciplinas todas eram da área de Psicologia, então, foi na Pós-Graduação, que eu realmente me formei para ser professora de Psicologia. (Professor G - Pedagogia)

A contribuição foi total porque a graduação contribuiu pouco ou quase nada para essa ação. Então a Pós-Graduação que fiz contribuiu muito. A metodologia usada pelos professores, a direção que eles davam ao processo, a relação que eles estabeleciam com a turma e com o objeto de conhecimento da disciplina orientavam sobre o que o professor deve ou não fazer. (Professor E - Pedagogia)

Foi definitivo para que eu decidisse nunca parar de estudar, pois, apesar de ter tido alguns bons professores, a minha formação como pesquisadora foi muito, muito precária. No curso, não tinha essa preocupação. (Professor N - Pedagogia)

(...) o Mestrado e Doutorado foram fundamentais em relação à pesquisa. (...) Fui pro Mestrado imaginando que fazer pesquisa era apenas coleta de dados, a minha ideia de pesquisa era pesquisa quantitativa. Descobrir a pesquisa qualitativa no Mestrado foi muito importante, pois isso produziu grande impacto na minha formação. (Professor M - Pedagogia)

Ela contribuiu. Destaco uma questão: a intelectual e a capacidade de pesquisa. Na época da formação, lá em Pirapora, em 1997, quando não tinha mudado a “grade”, eu já orientava meus alunos a articularem projetos de pesquisa. Era ação inovadora. Reafirmo, a questão intelectual é o ponto. (Professor D - Pedagogia)

Contribui 100%, mesmo porque eu busco desenvolver um trabalho de iniciação científica, tanto comigo, quanto com os meus alunos, por incrível que pareça, mas também com os meus colegas com os quais me envolvo. Foi no decorrer dessa formação que eu consegui elementos necessários para isso. (Professor K - Pedagogia)

Na questão referente à experiência profissional dos entrevistados, detectamos, nos questionários, que dezoito professores possuíam experiência profissional entre seis e vinte anos na Educação Básica, e experiência na Educação Superior variava de quatro meses a trinta anos.

Nível	Entrevistados	Período (em anos)
Educação Infantil	5	4, 3 e 6 meses, 4, 20, 5
Ensino Fundamental 1ª a 4ª	11	4, 3, 25, 4 meses, 20, 13, 25, 10, 20, 35, 2
Ensino Fundamental 5ª a 8ª	3	5, 10, 10
Ensino Médio	8	16, 7, 14, 6 meses, 16, 8, 4 meses, 6
Ensino Superior (Graduação)	18	13, 10, 6, 9, 14, 2, 12, 12, 9, 10, 7, 8, 1, 4 meses, 30, 4 meses, 6, 13
Ensino Superior (Pós-Graduação)	7	2, 6, 3 e 6 meses, 1, 7, 2, 20

Quadro 14: Tempo de atuação do professor em cada nível.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Dentre os professores que atuavam na Educação Básica e no Ensino Médio e trabalhavam com a disciplina de Língua Portuguesa, a situação funcional de alguns era regime *celetista*, e de outros, efetivados no serviço público, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Na Educação Superior trabalhavam com as seguintes disciplinas: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português, Didática e Fundamentos, Metodologia da Matemática, Docência do Ensino Superior, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Tecnologia na Educação, Supervisão Pedagógica e Organização Escolar, Prática de Ensino e Gestão Financeira, Princípios e Métodos de Educação Infantil, Princípios e Métodos de Orientação, Intérprete de Libras, Prática de Formação, Trabalho de Conclusão de Curso, Metodologia Científica e História da Educação.

Atualmente quais (is) a(s) disciplina(s) e em qual (is) nível (is) você está atuando e em qual (is) turno(s)			
Turno	Nível de Ensino	Disciplina/Função	Situação Funcional (efetivo, designado, CLT)
Matutino	Educação Infantil	-	-
	Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	Designado
	Ensino Médio	Língua Portuguesa	Designado
	Ensino Superior	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português Didática/Docência do Ensino Superior Fundamentos e Metodologia da Matemática Interprete de Libras	Efetivo Efetivo Efetivo Designado
Vespertino	Educação Infantil	-	-
	Ensino Fundamental	Docência	Efetivo
	Ensino Médio	Estrutura e Funcionamento do Ensino	Efetivo
	Ensino Superior	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português Tecnologia na Educação Fundamentos e Metodologia da Matemática Intérprete de Libras Supervisão Pedagógica e Organização Escolar	Efetivo Efetivo Efetivo Designado
Noturno	Educação Infantil	-	-
	Ensino Fundamental	-	-
	Ensino Médio		
	Ensino Superior	Prática de Ensino, Gestão Financeira Didática Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português Didática Princípios e Métodos de Educação Infantil/Princípios e Métodos de Orientação/Metodologia da Matemática Princípios e Métodos de Orientação/Educação e Novas Tecnologias Estrutura e Funcionamento do Ensino Estrutura e Funcionamento do Ensino Princípios e Métodos de Supervisão e Inspeção/Metodologia de Ciências Princípios e Métodos de Supervisão/Princípios e Métodos de Orientação Metodologias de Ensino/Prática de Formação TCC/Estágio Supervisionado Metodologia Científica/História da Educação Várias disciplinas Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa TCC/Língua Portuguesa/Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I	Designado Designado Efetivo Efetivo Designado Designado Efetivo Designado Efetivo CLT Designado Designado

Quadro 15: Disciplinas, turnos, níveis de ensino e situação funcional dos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Fica evidente, no quadro anterior, o grande número de disciplinas que são ministradas pelos professores. Rememoramos que apenas 18 (dezoito) professores responderam ao formulário. Dado que aponta para um ecletismo no que se refere aos saberes

das disciplinas. Isso nos fez refletir: por que o professor se especializa na *Lato Sensu* ou no *Stricto Sensu*? Seria mais por problemas estruturais, por escolha pessoal, por identidade profissional, ou por exigência legal, ou seria por que ele assume disciplinas para as quais não se especializou?

Nas entrevistas, confirmamos as informações obtidas nos questionários, isto é, os professores em 2009 continuam trabalhando com as mesmas disciplinas que trabalhavam em 2007.

Percebemos, nas entrevistas, que os docentes assumem posicionamentos diversos sobre sua atuação na Educação Básica e na Superior. Embora com visões distintas, os professores formadores evidenciam que a Educação Básica contribuiu de forma direta ou indireta para atuação no Ensino Superior. E para alguns, tornou-se, até mesmo, objeto de estudo e pesquisa.

Para mim, serviram como elementos empíricos que me eram fornecidos para levar para a sala e problematizar as questões teóricas que estávamos levantando. (Professor K - Pedagogia)

Não vejo diferença entre a Educação Básica e a educação do curso superior do ponto de vista de lidar com essas questões. São os conteúdos e a clientela que são diferentes, mas a postura do professor é a mesma, tanto na Educação Básica quanto na superior. (Professor D - Pedagogia)

No Ensino Superior, temos que ser bons, porque o aluno tem liberdade, temos que conquistar o aluno. Na minha disciplina é uma conquista. É muito mais difícil ministrar aulas no Ensino Superior do que na Educação Básica. Há pessoas que pensam que é diferente, mas não é, se o professor não tiver competência, se ele não tiver compromisso com ele mesmo, ele “queima” o nome dele e a sala fica vazia. O docente tem que conquistar a clientela com “pique”, entusiasmo, que ele “case” com sua concepção enquanto na Educação Básica é diferente. O aluno é obrigado a ficar. Temos 40 alunos, às vezes, até 50 e lá o professor é uma autoridade. As pessoas não usam autoridade, mas sim “autoritarismo”. Na universidade, é uma luta de classe e de espaço. A relação: de aluno com aluno, de professor com professor é muito difícil. Tenho vontade de voltar à Educação Básica para ajudar meus colegas a fazer uma caminhada com seus alunos, pensando o que é universidade. Eu não acho fácil dar aula na universidade. (Professor S - Pedagogia)

Aqui o Ensino Superior é diferente. Os alunos chegam primeiro, já construíram a educação como possibilidade. Alguns estão interessados em formarem profissionais da área, outros fazem mesmo só por fazer, para ter o curso superior, não veem o Ensino Superior como formador de profissional, apenas como uma titulação. Eles já têm essa preocupação de não serem mais um, de não mais colocar o trabalho como perspectiva, pois aqui é um trabalho que procura formar profissional, que leva a concluir essa possibilidade não para ele próprio e quando eles estiverem na escola eles possam fazer esse papel junto com os seus alunos de escola pública (...). Eu trabalho muito com meus alunos nesse sentido, faço com que eles percebam, que por trás daqueles meninos indisciplinados, que estão na escola, existem desesperança e problemas, e que eles podem ajudá-los. Os alunos da escola pública são muito desesperançosos, eles não sabem para onde vão, não sabem o que querem com a escola. Trabalho muito para que a formação dos nossos alunos seja com um olhar sensível. (Professor M - Pedagogia)

Na Educação Básica, formamos sujeitos autônomos, na Educação Superior presumimos que já sejam autônomos. É aí que as coisas se complicam, pois não são todos autônomos. Isso é um grande desafio para a nossa profissão na universidade. (Professor N - Pedagogia)

Embora o objeto seja o mesmo, o processo ensino-aprendizagem é completamente diferente, considerando as especificidades, características, experiências e interesses dos alunos. (Professor T - Pedagogia)

Já tive experiência na Educação Básica. Cada coisa tem seu momento, na época em que eu trabalhei na Educação Básica, eu era uma professora recém-formada no Magistério, então eu tinha aspirações totalmente diferentes. Estava iniciando, era mais jovem. Trabalhar com criança é muito diferente do que trabalhar com adulto, por exemplo: o que a criança exige mais? O que o adulto exige mais? A criança exige de você até força física, é energia física mesmo, porque é aquela sala com aquele tanto de menino para você dominar, dominar a fala, dominar a conversa, organizar, estruturar, então exige uma energia diferente. Na universidade, não é tanto esse tipo de exigência, a exigência é diferente. Se na Educação Básica a exigência é mais, até mesmo física, vamos dizer assim, na universidade, é uma exigência mais intelectual, mais mental, então, é um desgaste maior em termos dessa energia, porque lidar com adulto é muito difícil, lidar com criança tem uma dificuldade, mas que, te cobra aquela coisa, você fica muito cansada até fisicamente no final do dia, com adulto não, você tem decepções, você tem mais frustrações, porque são adultos, parece que vai ser fácil lidar com isso, mas não é assim, então há uma outra forma de exigência que é mais desgastante, até emocionalmente. (Professor G - Pedagogia)

Como profissional da primeira série do Ensino Fundamental, tive outras experiências na Educação Básica, normalmente lecionando, por quase 10 anos e também já fui diretora de escola em Brasília. Todas essas vivências são importantes hoje para trabalhar com as licenciaturas que ministro na Unimontes. (Professor F - Pedagogia)

Sobre a carreira docente e as condições de trabalho observamos que todos os docentes (ao responderem ao questionário) possuíam vínculo estatutário, dez eram efetivos e oito, designados. Ressaltamos que os professores designados em 2007 foram em 2009 efetivados pelo Estado de Minas Gerais, por meio da Lei Complementar 100/2007.

Em relação à jornada de trabalho semanal, detectamos um professor com menos de oito horas semanais; dois, entre oito e dezoito horas; três, entre dezoito e trinta horas; oito, entre trinta e quarenta horas; e quatro com mais de quarenta horas.

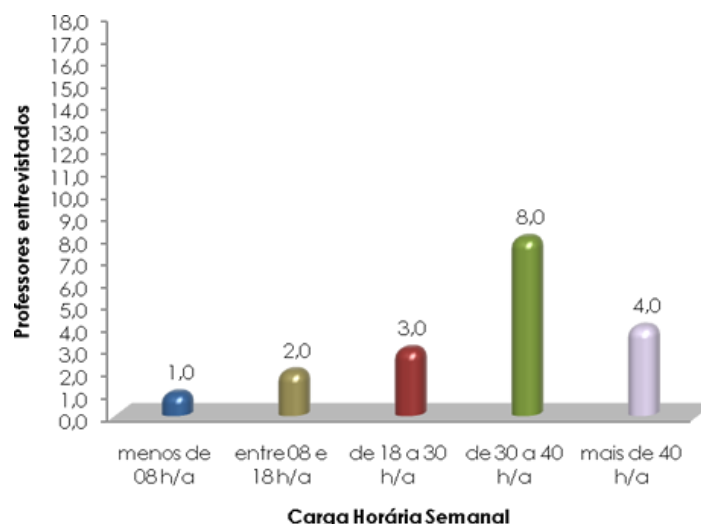


Gráfico 17: Carga horária semanal do professor.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Quando indagados se, além das aulas, exerciam outra atividade relacionada ao ensino, pesquisa e extensão, nove professores responderam que não a exerciam e nove responderam que desenvolviam atividades de pesquisa e extensão.

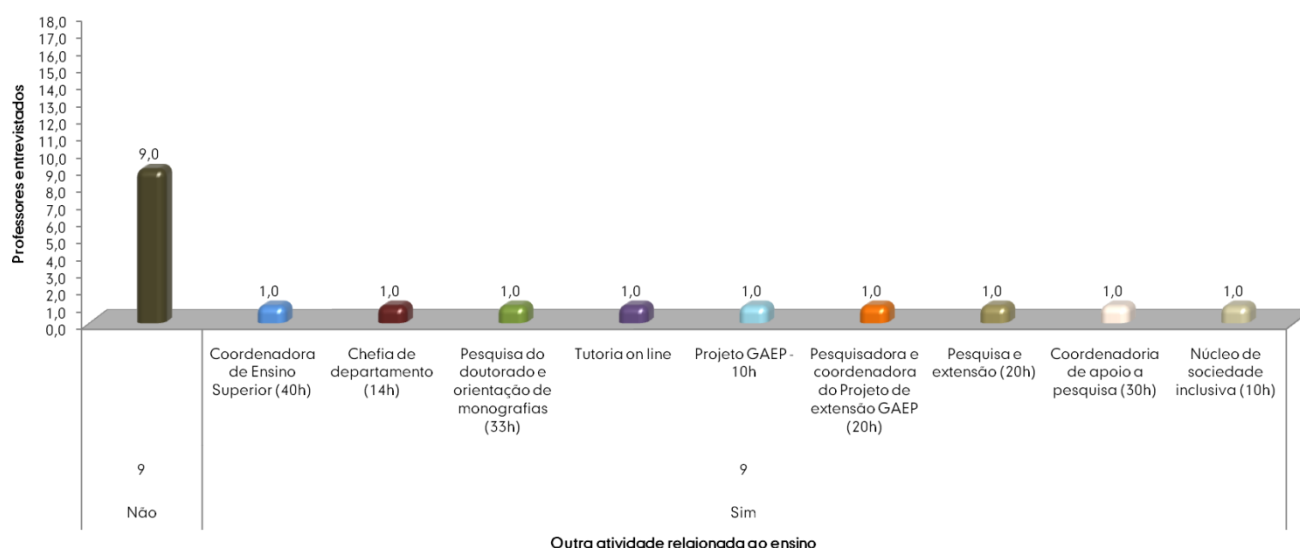


Gráfico 18: Atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas pelos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Do total de professores que responderam ao questionário, apenas 6 (seis), do curso de Pedagogia, exerciam outras atividades para complementar renda salarial em outros níveis de ensino e fora da universidade. Diferentemente dos professores do Curso de História que majoritariamente se dedicam, exclusivamente, às atividades docentes..

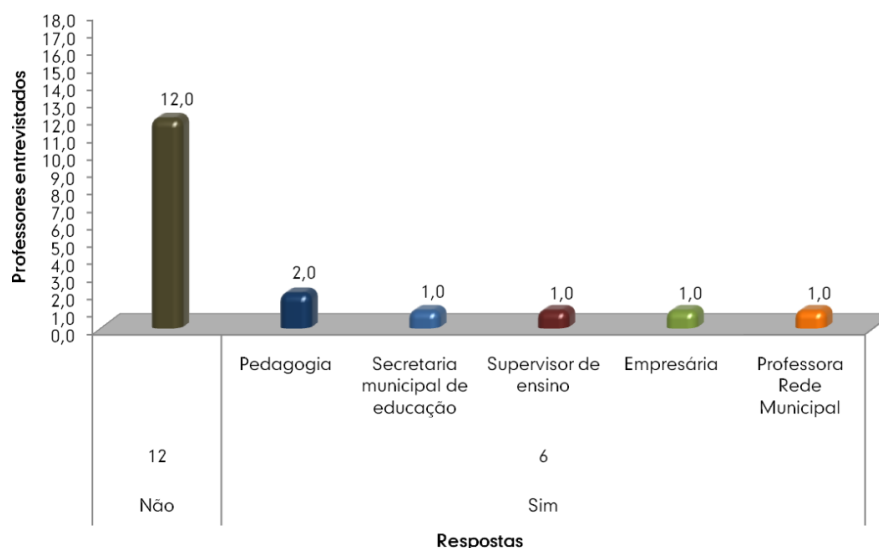


Gráfico 19: Outras atividades para complementar renda.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Durante as entrevistas, percebemos que seis professores se ocupavam de outras atividades para complementar a renda mensal deles, mas apenas dois justificaram questões salariais.

Apesar de termos uma profissão desvalorizada e de termos baixos salários, eu me sinto realizado. (Professor D - Pedagogia)

Porque a relação custo-benefício existe. É óbvio que, quando você faz um curso, tem uma perspectiva de crescimento salarial, mas, pra mim, isso não é o mais importante embora precise, com urgência, melhorar o salário, em função da defasagem que temos ao longo dos anos. (Professor A - Pedagogia)

No decorrer dos diálogos, perguntamos aos docentes se a formação oferecida pelo curso atende, satisfatoriamente, um trabalho na Educação Básica, na pesquisa e na Pós-Graduação. Nos relatos dos professores formadores, constatamos que o curso de Pedagogia precisa ser reestruturado, mas nem todos os professores acreditavam em um processo de melhoria por meio do desenvolvimento da pesquisa na formação docente.

Acredito que a formação no curso de Pedagogia precisa ser reestruturada, proporcionando todas as condições necessárias para a adequada formação do profissional na educação. À Educação Básica, acredito que atende. À pesquisa, não muito, porque hoje temos a monografia, que, no meu tempo, não existia, preparando o acadêmico também para a Pós-Graduação. (Professor F - Pedagogia)

Forma para a Educação Básica. Não forma para a pesquisa e nem para Pós-Graduação. Percebo que o Departamento começou a se preocupar com a forma como esse trabalho vai atingir os alunos com iniciação científica. Já percebemos a diferença dos alunos no 7º período quando estão desenvolvendo pesquisa. (...) Acredito que até para nós professores a pesquisa não é realidade. Todos nós somos frutos do ensino e não da pesquisa e extensão. Muitos professores, por exigência legal, foram buscar uma formação de pesquisador, mas não para ser pesquisador, e sim, para continuar professor. (Professor H - Pedagogia)

Apesar de o Projeto Político Pedagógico ter sido elaborado segundo as diretrizes curriculares, a concepção predominante ainda está centrada na formação do especialista e não do professor para a Educação Básica. O currículo é fragmentado, compartimentalizado, um amontoado de disciplinas desconectadas entre si. (Professor T - Pedagogia)

Acredito que a maioria está preocupada com uma formação coerente do profissional que atuará nas escolas, mas infelizmente, como a que eu tive, também temos alguns colegas que estão se preocupando muito pouco com essa coerência na formação dos estudantes. Em relação ao trabalho com a Educação Básica, ainda temos muito o que melhorar, mas podemos vislumbrar ações que busquem a melhoria dentro da universidade. A pesquisa é uma grande problemática, pois a universidade ainda não tem propostas firmes para a área da educação. Estamos “desbravando” essa parte com muita luta. Ainda falta criar nas ciências humanas a cultura da pesquisa, sem perder a meta da docência, uma se interagindo com a outra. A Pós-Graduação é uma grande meta em nossa área. (Professor N - Pedagogia)

Acredito que nosso trabalho está se consolidando (...) tenho feito grandes investimentos com meus alunos, em especial, na pesquisa, pois penso que a pesquisa é uma possibilidade de construir uma conquista real, e que muita informação não está nos livros e para descobri-las precisamos ir à escola, fazer diagnóstico, conversar com o professor. (...) Considero que o meu trabalho não está pronto, mas foi encaminhado completo para chegar a um lugar satisfatório. Comparando a minha trajetória com a dos demais professores da Educação Básica, ou comigo mesmo, quando comecei, aqui na Unimontes, hoje considero que houve uma grande evolução. (...) Não é um trabalho facilitado, é um trabalho permanentemente desafiador, que nos coloca questões a cada dia, questões que nos levam a buscar caminhos e outras respostas. Nós ainda temos muitos programas de Pedagogia, mas não podemos dizer que é um trabalho consolidado, pois ainda estamos caminhando. (Professor M - Pedagogia)

Eu vou falar como professora e como coordenadora, hoje sei que o curso está bem mais qualificado, mas precisa avançar mais. Quando eu li a Revolução dos Bichos, pensei que o autor estava doido, hoje eu o entendo. Provavelmente, ele vivenciou, naquela época, tudo que estou vivenciando hoje, para reestruturar o curso de Pedagogia. As pessoas se preocupam muito mais, onde as disciplinas deverão ser alocadas do que com a formação do pedagogo. Sabemos que a graduação é somente o início de um processo, pois a formação é continuada, quem não se atualizar ficará prejudicado. Então, percebemos que, por termos que melhorar, o corpo docente já se qualificou bastante. (Professor S - Pedagogia)

O curso não forma nem para Educação Básica, nem para a pesquisa. Não forma por causa da desarticulação que existe entre os docentes. Eu não estou falando em termos de grade, o curso é completamente desfocado, um professor trabalha com uma linguagem e o colega trabalha com outra. Não estou falando de concepções. Estou falando da negação daquilo que o outro trabalhou. Os alunos ficam perdidos nesse contexto. Ficam mais alienados, talvez, mais do que os próprios professores. Comecei a participar agora do processo de organização do projeto pedagógico, e nas discussões, vejo a ótima intenção dos professores, mas na vivência essa articulação só existe quando um pequeno grupo elabora um projeto. No cotidiano, não existe vivência, são pessoas completamente distantes. Penso que isso acontece em função da própria cultura da universidade. Ela é fragmentada, isso é histórico, ela vem cumprindo seu papel de universidade seletiva. Mesmo não formando para a pesquisa e para a Pós-Graduação, ainda temos um grande número de alunos que buscam a pós, de uma forma ou de outra. (...) Não estou dizendo que não haja professores que a buscam, mas até os que buscam se perdem, porque a sua formação também interfere, por mais que já seja pesquisador, e que tenha experiência de pesquisa, sendo mestre ou doutor, não propiciam um espaço de articulação com outros docentes, não dialogam. Talvez isso aconteça por falta de maturidade, e não estou falando de maturidade pessoal e sim de maturidade acadêmica, profissional. Muitos

que foram fazer Mestrado e Doutorado, não foram com o objetivo de virar pesquisador, fizeram-no para se manterem professor. (Professor K - Pedagogia)

Analisando as narrativas dos professores formadores de professores no Curso de Pedagogia em relação à formação oferecida e, observamos que essa, atende qualitativamente a Educação Básica, a pesquisa e a Pós-Graduação. Identificamos, ainda, que a pesquisa é considerada importante, mas ressalvam que o curso não prioriza a formação do pesquisador, mas do professor. Para o professor F (Pedagogia) o curso precisa ser reestruturado para contemplar as condições adequadas à formação do profissional da educação. O professor formador K (Pedagogia) afirma que o curso não forma sequer para a Educação Básica. Eles não veem o curso em condições de preparar para a Pós-Graduação. A professora S (Pedagogia) acredita que precisa de um avanço, mesmo sabendo que o curso é bem avaliado pelo ENADE. Um ponto comum nas narrativas é que o curso precisa melhorar, e que o corpo docente, está buscando qualificação com um maior número de professores titulados.

Questionamos aos docentes: “o que é ser professor formador para eles”. Alguns manifestaram que ainda não pensaram sobre o que é ser professor formador. Outros relacionam o ser formador ao processo de planejamento, execução e mediação pedagógica. Além disso há aqueles que concebem o ser formador como o profissional que, além do pedagógico, se preocupa com o acadêmico como ser humano, social e político.

É contribuir com o processo de formação que desencadeará outro processo de formação de outras pessoas, de educadores que serão responsáveis pelo processo de formação de outros e assim sucessivamente. (Professor K - Pedagogia)

É aquele que contribui, que ajuda, que orienta, e que está sempre junto aos seus alunos, ajudando a encontrar a sua área de formação para docência. (Professor F - Pedagogia)

Olha, é muito interessante, porque as pessoas acham que ser professor é entrar na sala de aula, é passar um conteúdo, é cumprir um plano de ensino, de acordo com o currículo estabelecido pela instituição, essa coisa toda. Não acredito que seja assim, inclusive, acho que fujo muito dos currículos, dos planos de ensino que eu própria elaboro. Porque creio que ser professor formador, é assim: “eu vou ganhar um salário de educação, de professor e de educador”. Eu penso, que na sala de aula, apesar de eu estar em uma universidade, que posso pensar assim: “ah, mas só tem pessoas adultas, já estão formadas, vamos dizer assim, basta eu trabalhar conteúdos com elas”. Mas eu não penso, acho que hoje, principalmente, os jovens estão sem rumo, desorientados. Às vezes, tem muito conhecimento de *internet*, um conhecimento geral, mas muito superficial, ninguém sabe nada profundamente. Esses jovens têm uma dificuldade enorme de viver, de utilizar aquilo que eles estão aprendendo. Então, ser professor formador é ajudar meus alunos, não apenas em termos de conteúdo, mas ajudá-los até no que eles vão fazer com o conteúdo que estão adquirindo. Eu trabalho, talvez por ser professora de Psicologia, muito nessa linha e nesse campo, então, além da teoria, procuro trabalhar muito, investir muito na formação dos alunos como pessoa. (Professor G - Pedagogia)

É um professor que consegue dominar o espaço de sala de aula, o conteúdo, atribuindo a este um valor significativo, para que isso contribua para formação, e

consiga promover o desenvolvimento do sujeito como ser social e político. (Professor E - Pedagogia)

Não gosto desta terminologia, sugere a existência de outros tipos de professores no processo ensino-aprendizagem. Professor, para mim, é aquele que planeja, executa e avalia o processo ensino-aprendizagem. (Professor T - Pedagogia)

Nunca pensei no conceito “o que é ser professor formador”. Tenho a impressão de que ficamos mergulhados na prática e não pensamos num conceito. Professor formador seria, então, aquele que está na posição de mediador, que auxilia no processo de construção do aluno em formação, do futuro profissional. O professor formador possibilita uma leitura da realidade, um olhar diferenciado sobre a prática, permitindo que o acadêmico compreenda a complexidade que é a escola pública. É o responsável por fazer o aluno compreender, inclusive, porque ele está aqui. (Professor M - Pedagogia)

Ser professor formador não é só ministrar disciplinas metodológicas, mas, sim, contribuir para formação do aluno como um todo, fazer com que ele consiga colocar-se como sujeito na sua história, participar do processo de cidadania, e que consiga fazer o aluno entender que não basta vir para universidade com os caderninhos, mas ler e refletir constantemente. Ele precisa estabelecer relações do cotidiano com a sala de aula e as leituras, conseguir transitar entre as disciplinas do curso e entender que ele está ali para poder formar novos cidadãos. (Professor S - Pedagogia)

Nossa! Ser professor formador é uma tarefa extremamente complexa, importante. A educação, apesar de historicamente desvalorizada, não quero continuar esse processo de desvalorização. Acredito que ser professor formador é uma prática social de extrema importância, e nós professores, como trabalhadores da cultura, estamos formando outros trabalhadores da cultura. É uma tarefa que deveria ser tratada mais seriamente, porque lida com a ética, com o compromisso com o ser humano, com a vida, com a profissão. Nosso compromisso com o magistério deve estar acima do compromisso financeiro, da extensão com o único propósito de ganhar dinheiro. Então, é assim que podemos contribuir com a formação teórico-prática de um professor, de um trabalhador da cultura. (Professor A - Pedagogia)

Ao analisarmos os relatos dos professores formadores, certificamo-nos de que eles se notaram como professores formadores nas seguintes situações: vocação, quando iniciou o trabalho docente no Ensino Superior e por influência dos processos pedagógicos vividos ao longo da Educação Básica.

Quando comecei a lecionar. (Professor T - Pedagogia)

Quando iniciei, na década de 1970, na licenciatura, principalmente do curso de Pedagogia. (Professor F - Pedagogia)

Quando comecei fazer o Magistério. Fiz, não porque a minha família quisesse, foi até contra, pois queria que eu fizesse Contabilidade, na época que era técnico, mas eu escolhi fazer o Magistério por vocação, porque gostava dessa carreira. (Professor H - Pedagogia)

Foi no curso da PUC que eu realmente me vi como professor formador. (Professor G - Pedagogia)

Eu, sinceramente, não sei, penso que foi quando fui dar aula, em 1998, para uma turma que já tinha passado por três professores, fui a quarta, não sei se tinha essa concepção de ser professora formadora de professora, mas quando cheguei lá e me

deparei com aquela realidade toda complicada, com paciência, postura e organização pedagógica consegui terminar o trabalho e ser bem avaliada pela turma. Com essa turma, eu sempre discuti que a academia tem que primar pela formação, tem que ter métodos científicos, tem que ter postura de educação coerente. Não sei se nessa época me percebi como professora formadora, mas hoje busco todos os dias ter um compromisso maior com o ser formador de professores. (Professor E - Pedagogia)

À medida que fui estudando e trocando experiências e ouvindo meus alunos, observando-os relatarem o que os professores representavam para eles, ou seja, o tamanho da referência que somos para os nossos alunos. (Professor N - Pedagogia)

Percebia-me como professora formadora na função docente, mas eu comecei a trabalhar com supervisão em 1985, na Prefeitura de Montes Claros, nós trabalhávamos, na época, com professoras da Zona Rural, a maioria absoluta era leiga, muitas nem a quarta série tinham. E, como supervisoras, a nossa função, segundo a Secretaria Municipal de Educação, era orientar e formar os professores que atuavam na rede. Íamos às escolas, uma vez por mês, mais como fiscais dos professores do que como supervisores, porém nossa função era de supervisores mesmos, era de prática e de formação. Nós tínhamos encontros pedagógicos mensais de formação com as professoras. Foi assim que comecei a me formar como formadora de professoras na prática da Secretaria. O interessante é que não era uma prática de sala de aula, e, sim, a prática de um grupo de supervisoras com um grupo de professores que discutiam metodologia. Aprendi a ser professora nessas práticas. (Professor M - Pedagogia)

(...) olha, com relação à questão do professor formador, eu acreditava que tinha percebido, na graduação, mas depois, com meus estudos, é que fui percebendo que tinha uma história anterior que eu poderia ilustrar a minha descoberta por ser professor. De quinta a oitava série, quando meus alunos ficavam em recuperação em alguma disciplina, eu ia para casa deles e usava a porta da sala para explicar, para dar aulas para eles. Com isso, percebi que esse era o meu desejo e sempre exerci a liderança e me preocupei com a formação humana. (...) eu destaco, aqui, o papel de liderança que eu não sei te explicar se é ou não inata, se eu já tinha quando criança. No meu grupo de crianças, exercia a liderança e também quando estava no Ensino Fundamental, de quinta e oitava série. (Professor D - Pedagogia)

Evidenciamos ao analisar as entrevistas, que cinquenta por cento dos professores, ao terminarem a graduação, não se sentiam preparados para enfrentar a sala de aula no Ensino Superior, e que alguns deles não almejavam trabalhar no Ensino Superior. Dentre os outros cinquenta por cento que se sentiam preparados, encontramos as seguintes justificativas: por vocação, por vivenciarem a docência na Educação Básica. Apenas um professor não possuía experiência, mas afirmou que sempre foi ousado, (Professor D - Pedagogia).

Todos os professores se sentiam realizados profissionalmente, apenas uma professora embora não se sentisse feliz, plenamente, sentia-se feliz no contexto. E a maioria se avaliava como bons professores. Verificamos, nas narrativas de alguns deles, relatos de percalços e ou desafios presentes nas experiências profissionais.

Se eu fosse fazer tudo novamente, nascesse novamente, seria professora, apesar de todas as dificuldades, porque, quando gostamos da profissão, sofremos muito, mas amamos o que fazemos. (...) Sou ótima professora, porque me preocupo com meu aluno como um todo, me preocupo com as relações que ele estabelece na sua vida, em termos profissionais, em termos pessoais, me preocupo com todos os

acontecimentos que podem envolver a formação do professor, estou sempre ligada nessa coisa da educação. Isso é ser um bom professor. (Professor G - Pedagogia)

Sinto-me realizada sim, e quando trabalho com turmas que têm dificuldades de receptividade, naquele momento, me sinto frustrada, nem dá vontade de voltar mais, aí eu reflito e volto revigorada. (...) Sou boa professora formadora, não sou uma excelente professora, não me considero a professora que eu quero ser, ainda, principalmente por causa da dificuldade que tenho de interação. Já pensei: sou flexível, talvez eu tenha que trabalhar mais no sentido de ser autoritária, mas eu não consigo ser, não é da minha natureza, da minha personalidade. Sou extremamente flexível, não consigo ser diferente. (...) Estou batalhando para superar essas dificuldades. (Professor E - Pedagogia)

Eu amo minha profissão. Estou me realizando à medida que continuo meus estudos e faço bem meu trabalho. Não acredito que me sentirei para sempre realizada, porque sempre estarei querendo algo mais dela e de mim mesma. (...) me considero boa professora pelo que ouço de meus alunos, e pelas autoavaliações que faço sempre. Às vezes, os alunos só percebem que queremos o bem deles ao final do processo, pois, no início, pela falta de costume, reclamam da exigência e das observações detalhadas sobre atividades e ações que eles realizam e que lhes devolvo por meio de avaliações. (Professor N - Pedagogia)

Há 14 anos, eu pensei em fazer o curso de medicina, comecei a estudar para fazer vestibular, mas fiquei grávida e desisti, porque, naquela época, eu estava muito infeliz com a educação e com o magistério. Agora acho que aqui é o meu lugar, me sinto muito tranqüila em estar na sala de aula, mesmo sendo um desafio permanente. É uma das profissões mais difíceis, mas sinto-me muito feliz com o lugar que conquistei, que construí com a ajuda de todos. Considero-me, comparando 1986 com o hoje, que, atualmente, é muito melhor meu conhecimento, minha segurança em relação ao domínio teórico, e eu me envolvi com ele, por isso, hoje estou muito feliz. É uma profissão que me realiza. (...) Eu me considero sim, já aprendi muito, mas uma das coisas fundamentais da minha prática é que tenho buscado conhecimentos, faço investimentos em conhecimento, faço investimento na minha formação e na minha prática. Abro mão de questões pessoais para investir na minha formação, por exemplo, entre ir ao restaurante, em um final de semana, ou comprar livros eu compro livros. Entre fazer uma viagem de férias ou fazer uma viagem para um seminário, eu faço a viagem ao seminário. Então, eu tenho feito investimentos nisso e levo muito a sério. Tem problema? É claro que tem. Tem dificuldade? É claro que tem, porque eu cometo erros, mas eu tenho buscado aprender com os meus erros. (Professor M - Pedagogia)

Bom, sentir feliz e realizada é diferente de estar no contexto que você quer. A partir daí, sinto que estou feliz. Sempre quando indagada sobre ser professor formador eu respondo que faço aquilo que gosto. Eu gosto de fazer, então, eu estou no lugar certo. Não pretendo outra atividade profissional. Mas sentir feliz não. Não sei. Eu fico feliz porque eu participo do processo dessa construção. Mas não é o ideal, o que precisaria ser de fato, é essa a questão. Estou na luta, é ela que me move, que me faz sentir feliz. Não que eu esteja num contexto que me realize plenamente, não. Embora seja o contexto que mantém esse desejo, essa vontade. (Professor K - Pedagogia)

Notamos, nos relatos dos professores, que eles não se consideram bons professores e que isso se dá em função da falta de tempo, de titulação e por interferências do contexto.

Não, eu acho que sou regular, boa não, ainda teria que melhorar, dedicar mais. Não sei, talvez os projetos de extensão em que estou sempre envolvida me absorva um

parte do tempo que eu teria para me dedicar ao ensino, acho que precisaria de uma dedicação maior. (Professor H - Pedagogia)

Só não me sinto realizada ainda, porque não tenho títulos. Esse caso, como diz Bourdieu, é a condição que a sociedade me exige. Sou uma pesquisadora, tenho uma biblioteca excelente e tenho ótimos colegas, ontem mesmo estávamos numa discussão sobre a reformulação no curso de Pedagogia, vi como me senti segura, porque só tinha doutores e mestres, e eu me interagi na conversa deles (...) eu não me considero boa professora não, porque eu tenho que me especializar, mas não sou ruim também. Eu estou dentro do padrão, acredito que eu nunca tenha coragem de ir pra sala de aula sem planejar e também não tenha coragem de pegar uma disciplina de que eu não dou conta, por isso, já me considero uma boa pessoa. Não vou para sala sem condição de uma leitura, embora eu perceba que têm outros que vão para sala de aula sem muito compromisso. (Professor S - Pedagogia)

Nem sempre eu sou boa professora formadora. Eu me permito, em várias situações, ser contagiada pelo contexto, e com isso eu sei que eu deixo a desejar. Eu poderia oferecer muito mais. Eu permito que as condições de trabalho me tragam alguma coisa. (professor K - Pedagogia)

O quadro, a seguir, demonstra as disciplinas com as quais os professores tinham maior ou menor afinidade para ministrar. Ressaltamos que esses dados foram obtidos com a aplicação dos questionários em 2007.

Disciplina(s)	
1. As Metodologias	23. Os Princípios e Métodos de Inspeção e Supervisão
2. Currículos e Programas	24. Pesquisa em Educação
3. Didática do Ensino Superior	25. Prática de Ensino
4. Didática	26. Princípios e Métodos de Alfabetização
5. Educação de Jovens e Adultos	27. Princípios e Métodos de Supervisão e Orientação Educacional
6. Educação Especial	28. Psicologia Educacional
7. Educação Inclusiva	29. Tecnologia na Educação
8. Educação Infantil	30. Todas essas disciplinas trabalham com leitura e produção de texto (Língua Portuguesa)
9. Educação Multicultural	31. Área de Exatas
10. Educação no Campo	32. Educação Especial/Inclusão
11. Estrutura e Funcionamento do Ensino	33. Metodologia da Matemática
12. Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português	34. Metodologia das Ciências
13. Gestão da Educação	35. Metodologia de Geografia
14. Gestão; Organização Escolar	36. Metodologia de História
15. História da Educação	37. Metodologia de Português
16. Iniciação Científica	38. Psicologia
17. Legislação do Ensino	39. Sociologia; Filosofia (Não da Educação).
18. Literatura Infantil	40. Todos fora da área de Língua Portuguesa
19. Metodologia Científica	41. Todos fora de minha área de conhecimento
20. Metodologia da História	
21. Metodologias e Prática	
22. Os Fundamentos e Metodologias de Ciências e Matemática	

Quadro 16: Disciplina(s) com que os professores têm mais afinidade para ministrarem.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Iniciamos o diálogo sobre os saberes das tecnologias, embasado nos dados dos questionários que aplicamos em 2007, constatamos que apenas um professor não possuía computador.

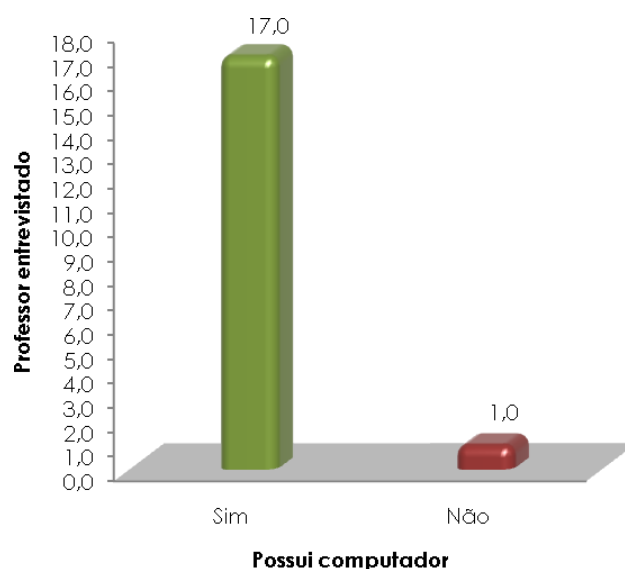


Gráfico 20: Professores que possuem computador.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Em relação aos saberes da docência e às aspirações profissionais, perguntamos aos docentes sobre o grau de satisfação quanto à carreira docente, e observamos que 100% se julgam satisfeitos.

Nível de satisfação Entrevistados		Comentário
Insatisfeito	0	
Satisfeito	18	• Eterna busca - eterno prazer. • Acredito no poder da educação. • Só gostaria de ganhar o suficiente para fazer Mestrado. • Gosto do que faço. • Acredito na educação apesar das situações adversas. • Aprendi a gostar da docência, é uma profissão desafiadora que nos impele a estudar, pesquisar e buscar novos conhecimentos sempre. • Adoro ser professora! Sentir que posso contribuir. • Gostaria de ter mais tempo para me dedicar aos estudos. • Ultrapassando a ideologia do dar; tenho compromisso com o ofício. • Estou satisfeita, mas pretendo conciliá-la com outra atividade.

Quadro 17: Grau de satisfação, quanto à carreira docente.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Com os relatos das entrevistas, podemos comprovar os dados apresentados no quadro acima. Quando perguntamos aos professores entrevistados quais os maiores desafios de ser professor formador de professor no curso de Pedagogia, nesse início de século XXI, em uma cidade do Norte do Estado de Minas Gerais, Brasil.

Deparar-me com uma turma, com anseios e expectativas e me posicionar frente à concepção de mundo que tenho hoje, diante de uma turma que não tem visão das diversas possibilidades e concepções de mundo para decidir em que lugar ela está. Vejo-me nesses acadêmicos quando eu era acadêmica. Eles estão completamente perdidos. Não sei até que ponto os meus professores tinham essa visão definida como eu tenho hoje. (Professor K - Pedagogia)

Percebo, no início do sec. XXI, que, apesar de todo discurso, do avanço da mídia, essa ainda é uma questão ideológica. Entendo que o maior desafio que temos é o de atingir um grau de formação intelectual, pois recebemos uma clientela, que em função das questões de justiça social e programas do governo que visam a formação em massa, nos obrigam a baixar um pouco o nível para atender o acadêmico. Cria-se, assim, um conflito entre as nossas exigências pessoais, entre o que estudamos e nos comprometemos a oferecer, da melhor forma possível, aos alunos, mas há um obstáculo que é a forma de acesso oficial, no Norte de Minas, especificamente. Acredito que, apesar de convivermos com os discursos do século XXI, ainda temos muito o que fazer em relação ao pedagógico dos séculos XIX e XX. (Professor D - Pedagogia)

Primeiro, a distância de Montes Claros aos centros mais desenvolvidos na área da educação. Segundo, porque as pessoas têm a concepção de universidade como *status*, não estão envolvidas com a ciência e a pesquisa. Estão preocupadas com o seu diploma. Montes Claros já melhorou bastante, mas precisa melhorar, muito ainda, as condições das políticas públicas. Outra questão são os projetos de acesso ao Ensino Superior, pois estamos recebendo alunos que querem entrar na Unimontes de qualquer maneira, mas eles não sabem o que é Pedagogia. Esses egressos do Ensino Médio não têm conhecimento suficiente para ingressar na universidade. (Professor S - Pedagogia)

Ter condições de continuar os estudos. (Professor N - Pedagogia)

Falta, em grande parte dos professores do curso de Pedagogia, uma concepção clara de educação progressista. A maioria ainda orienta sua prática segundo uma concepção escolanovista ou tecnicista. Mudar essa realidade constitui um desafio. (Professor T - Pedagogia)

Percebo uma estagnação do aluno que é muito passivo e assume uma posição de receptor. Essa postura de alguns alunos é reforçada também pela coordenação de curso e chefia de departamento que estabelece uma relação assim com os alunos. O maior desafio é romper com a cultura da falta de autonomia da universidade, romper com a cultura de estagnação, essa cultura do conservadorismo tradicionalista, que existe nas relações administrativas dentro da instituição. Uma cultura coronelista muito própria daqui do Norte de Minas. Quem tem o poder é que tem o mando, é quem sabe tudo, e o saber desse sujeito é um saber também superior ao poder que ele tem. Precisamos romper com essa cultura e permitir a interação e participação do aluno na aula, que ele seja um acadêmico realmente ativo, que participe das decisões do colegiado e dos conselhos deliberativos que existem na instituição para que a autonomia seja real em um contexto de democracia. (Professor E - Pedagogia)

Apesar de Montes Claros ser uma cidade grande, seus moradores têm características provincianas. (...) Nós sabemos que os alunos não têm uma formação básica adequada, mas eles acreditam possuí-la, e isso se torna uma dificuldade muito grande. Os alunos acham que não têm muito a aprender, a maioria não leva muito a

sério o curso. Este é o maior desafio: mudar a cabeça dessas pessoas. Não sei se conseguiremos mudar a cabeça de alguém. Eles estão cheios de ideias modernas, mas não mudam a postura, a maneira de pensar e agir. O terrível é que, se fossem provincianos e aceitassem a condição, seria mais fácil, porque o interioranismo também tem muita coisa bonita, mas o duro é ele entrar ali no *Orkut*, e achar que é do mundo globalizado, que já é o “tal”, e isso é uma dificuldade muito grande no processo de formação do futuro docente. (Professor G - Pedagogia)

O desafio é o professor conseguir, principalmente na Metodologia da Matemática, fazer com que o aluno se envolva, sinta, e goste da disciplina e que aja como professor e supervisor, e não perceba o estágio apenas como uma exigência legal, mas como possibilidade de viver a experiência do ser professor e gestor. (Professor H - Pedagogia)

É sempre desafiante ser professor formador de professor, principalmente, do curso de Pedagogia que tem exigência maior, pois é a base de todas as outras formações. Portanto, vejo como fundamental uma reestruturação nesse curso, voltada para a colocação, no mercado, desses professores recém-formados, com a melhor qualificação e postura de profissional, principalmente no Norte de Minas e na Unimontes. (Professor F - Pedagogia)

Os desafios apontados voltam-se, de forma mais significativa, para a formação do acadêmico, e esta deveria situar-se entre o local e o global para o aperfeiçoamento das condições estruturais do curso. A partir desses desafios, buscamos, nos relatos dos professores entrevistados, compreender como eles apontam a importância de ser professor formador de professor no curso de Pedagogia.

Ser formador não é só construir, não só trabalhar com os conhecimentos teóricos científicos, mas trabalhar também no sentido de formação de atitudes de sujeito, é formar a autonomia ou construí-la para que os alunos realmente possam contribuir para a Educação Básica. Parece um discurso, e é feio, mas o acadêmico não dá o que não tem, se ele não é autônomo, se não tem uma noção do que é democracia, que democracia significa participar, significa dar trabalho, pensar sobre, significa correr risco. Se penso que vou usar da minha autonomia para minha estratégia eu corro o risco de errar. Eu também tenho que ter uma abertura para fazer uma avaliação, uma autoavaliação uma retroavaliação, faço melhor considerando a avaliação do que eu fiz e que não deu certo. É importante uma boa formação, porque os profissionais vão atuar na formação básica. Especificamente nas diretrizes que formam os professores com estratégias na Educação Infantil, a falta de base traz sérios problemas na educação nacional. (Professor E - Pedagogia)

Professor comprometido com a emancipação dos seus alunos é importante em qualquer curso. (Professor T - Pedagogia)

Imensa! Somos exemplos de profissionais que lidam com todas as pessoas, desde as crianças “pequeninhas” até as pessoas idosas, além das que têm necessidades especiais. Nenhuma instituição de ensino vive sem o PEDAGOGO. (Professor N - Pedagogia)

É fundamental, talvez mais importante que outra licenciatura, porque formar professor no curso de Pedagogia é formá-lo para trabalhar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, eu diria que, se nós conseguíssemos formar uma prática com muitos dos problemas que nós enfrentamos hoje no Ensino Fundamental, teríamos minimizado os problemas e construído uma prática realmente interessante. Em relação a minha área, na leitura e escrita, construiríamos uma escola a partir de prática de leitura e escrita, práticas reais na Educação Infantil. Nós daríamos uma contribuição enorme para os alunos

quando eles tivessem no Ensino Fundamental. A Educação Infantil não prepara para o Ensino Fundamental, contribui para o processo de construção permanente. Então, formar bons profissionais na Educação Infantil é fundamental. Quando trabalhamos de 1ª. a 4ª séries, em que há vários problemas, é fundamental. Quando conseguirmos formar bons profissionais para atuarem nesse momento inicial, ficaremos mais felizes. Sempre falo com meus alunos que eu não vejo muita esperança em mudanças nos professores que estão na escola atualmente, mas vejo mudanças neles porque estão saindo com uma formação mais consistente, que permite a eles, não apenas um olhar sensível, mais sério, comprometido, um olhar de quem é capaz de compreender a sua atuação. É daí que vêm a minha crença de que a nossa atuação é fundamental. Hoje o curso de Pedagogia forma, não apenas, o especialista, mas, sobretudo, o professor de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Então, o lugar essencial na escola, é o do pedagogo, por isso a nossa responsabilidade é enorme. Estamos caminhando para uma prática consistente. Fico feliz quando vejo as minhas alunas discutindo conhecimentos teóricos, discutindo inovação e quando elas relatam o que fizeram e que obtiveram resultados, é como se elas estivessem conseguindo mudanças na prática. Não são todos os alunos que relatam isso, mesmo porque nem todos serão professores, mas me alegro ao ouvir relatos dos nossos alunos que estão buscando uma formação pedagógica vivenciada pela escola. (Professor M - Pedagogia)

É muito importante, eu entendo que temos uma política de educação de qualidade, educação pública, mesmo que seja injusta, que não atenda à condição da instituição. O pedagogo deve ter uma boa formação, porque precisa ter conhecimento de Antropologia, Sociologia, História e Psicologia. (Professor S - Pedagogia)

A condição para contribuímos com o processo de desalienação, com o processo de emancipação de educadores, vem do relacionamento com o sujeito no dia a dia. (Professor K - Pedagogia)

Segundo dados dos questionários, todos os professores almejam permanecer na função, cursar Pós-Graduação, ocupar cargos comissionados, aposentar-se, dentre outros.

Aspirações profissionais dos professores do curso de Pedagogia	
▪	permanecer na função atual (6)
▪	ocupar cargos de especialista da educação (1)
▪	cursar um Mestrado (7)
▪	cursar o pós Doutorado (6)
▪	mudar para outra área (1)
▪	ocupar cargos comissionados na administração (1)
▪	cursar uma especialização
▪	cursar um Doutorado (8)
▪	aposentar-se (1)
▪	Outras (ampliar investimentos na pesquisa e na extensão, como parte integrante e complementar à docência)

Quadro 18: Aspirações profissionais dos professores – curso de Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus Montes Claros* – MG, 2007.

Em relação aos saberes da docência e as fontes de saberes percebemos que a maioria dos professores assina algum tipo de periódico, como se pode observar no quadro abaixo:

Resposta	Entrevistado	Periódico	Nº
Não	3	-	0
Sim	15	Revistas	1
		Jornal Hoje em Dia	1
		Revista Presença Pedagógica	6
		Revista Nova Escola	6
		Revista Pátio	1
		Jornal Folha de São Paulo	5
		Jornal Estado de Minas	1
		Revista Veja	5
		Revista Superinteressante	3
		Revista Isto É	2
		Revista Época	2
		Revista Brasileira de Educação	2
		Revista Saúde	1
		Revista National Geographic	2

Quadro 19: Tipo de periódicos (revistas, jornais, outros).

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Dos dezoito professores, todos possuíam conhecimento de informática e sabiam utilizar diversos *softwares*, como ilustra o gráfico a seguir:

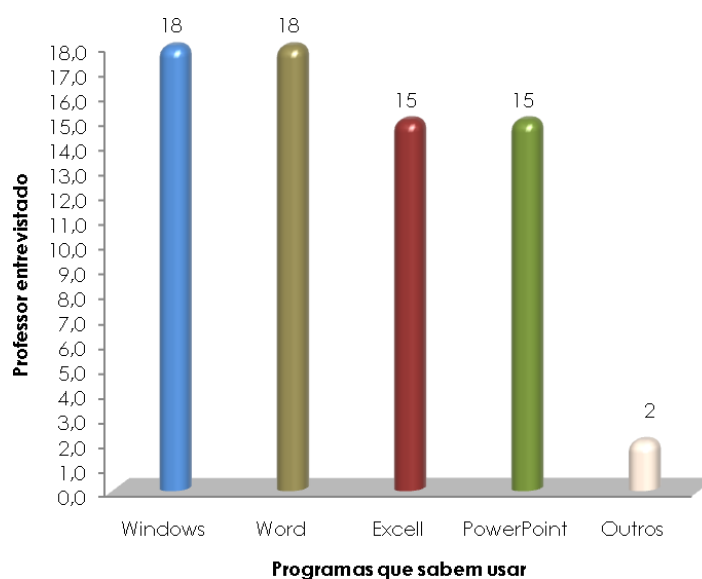


Gráfico 21: Programas de computador que os professores sabem utilizar.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Os dezoito professores entrevistados afirmaram que sabiam utilizar o *word*, e *Windows*; quinze, o *powerpoint* e o *excell*; e apenas dois professores utilizavam outros programas.

Todos faziam uso da *internet*, destes, dezesseis utilizavam-na em sua própria residência.

Porém, do total de entrevistados, quatro dentre os dezesseis afirmaram recorrer à internet em outro local além de sua própria residência, como pode ser constatado no gráfico a seguir;

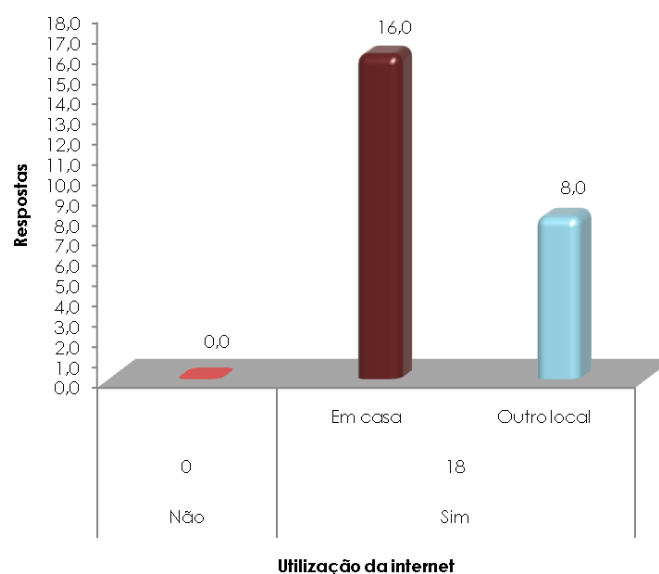


Gráfico 22: Utilização da internet pelos professores.

Fonte: Pesquisa realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – *Campus* Montes Claros – MG, 2007.

Na interlocução, com os docentes formadores de professores, sobre os saberes das tecnologias perguntamos como eles se relacionam com as “novas tecnologias” (TV, DVD, computador, projetor multimídia e outros).

É básico saber relacionar com as tecnologias, até mesmo “uma velha” como eu tive que assumir o computador. A partir de 2005, para saber utilizá-lo, fiz curso de informática. A universidade ainda tem que nos ajudar, disponibilizando recursos tecnológicos para que possamos utilizá-los com os alunos e para atendermos ao projeto pela flexibilização curricular. (Professor H - Pedagogia)

Embora eu seja uma pessoa mais velha, tenho facilidade em adaptar-me às novas tecnologias. É incrível, é maravilhoso o mundo tecnológico, mas é preciso saber navegar nesse mundo e fazer uso dos recursos tecnológicos na hora certa. O celular, por exemplo, é de grande utilidade, mas não na sala de aula. Quando estou na sala de aula e o celular de um aluno toca, fico irritada. Vejo isso como uma tremenda falta

de respeito, não só com o professor, mas também com os colegas. No início da aula, faço questão de mostrar aos alunos que meu celular está desligado, e espero que façam o mesmo, contudo nem sempre eles o fazem. Computador, DVD, datashow, realmente são ferramentas de extrema importância, pois auxiliam o professor na preparação e execução de suas atividades pedagógicas. (Professor G - Pedagogia)

Eu faço uso, embora esses recursos sejam escassos na universidade. Às vezes, levo aparelho de DVD, mas, raramente, levo videocassete, inclusive tenho alunos que têm equipamentos de conversão de fita de VHF para DVD, vou fazendo assim. Quando preciso, levo o aparelho de DVD que é menorzinho para uma sala com televisão. Tenho *notebook* e projetor multimídia. Eu tenho relação tranquila com esse recursos, particularmente adoro recursos multimídias, pois eles possibilitam trazer imagens para discutirmos na sala de aula, isso é importantíssimo. (Professor E - Pedagogia)

Eu me relaciono bem, mas lido somente com o necessário para ensinar meus alunos a lidar e a aprender com ela. (Professor N - Pedagogia)

Meu contato com as novas tecnologias foi quando atuei como professor formador na UAB pela Unimontes. Quando tive que acompanhar os alunos, aprendi, porque algumas pessoas falam que é resistência e eu acredito no contrário. Eu faço uma opção, eu não gosto. Por questões de necessidade, tive que aprender, porque é um recurso presente, as pessoas usam muito. Mas acreditar em outras formas tradicionais é uma opção minha. Iniciei um relacionamento com essas novas tecnologias a partir da introdução na UAB/Unimontes. (Professor D - Pedagogia)

Dentro das mínimas ofertas dos aparelhos. Precisamos dominar o básico, que é essencial para o desempenho de nossas aulas. (Professor K - Pedagogia)

Embora nem todos julguem importante na sua prática e/ou não consigam utilizá-las em suas disciplinas, alguns professores consideram as “novas tecnologias” necessárias à prática pedagógica no curso de formação de professores.

Com certeza, é importante, porque através da mídia, fazendo um paralelo com tudo aquilo que temos conhecimento e vivência, podemos fazer a relação entre as novas tecnologias. (Professor F - Pedagogia)

Mesmo estando em final de carreira, entendo que as tecnologias são necessárias. Em todos os cursos, deveria ser oferecida uma disciplina sobre tecnologia na educação. Percebemos, entre os alunos que utilizam corretamente os recursos, que esses fizeram alguma capacitação ou tiveram disciplinas sobre tecnologia. Em síntese, penso que as tecnologias são fundamentais e deveriam ser mais valorizadas em termos de currículo, pela universidade. (Professor H - Pedagogia)

Penso que essas novas tecnologias são necessárias sim. Mas há um risco seriíssimo o mau uso das novas tecnologias, transformar a aula em um fantasma, pois já ouvi alunos falarem que, muitas vezes, o professor chega com o datashow e fica conversando com a parede, pois coloca a imagem, mas não interagem com o aluno. Isso é uma dificuldade que temos com as novas tecnologias. Eu as incorporei em meu trabalho, mas sempre procuro, ao utilizá-las, prestar muita atenção na minha postura para que, na minha aula, não sejam o DVD, o datashow realmente mais importantes que minha interação com o aluno. (Professor G - Pedagogia)

São necessárias. Na minha dissertação, escrevi, no referencial teórico, que os professores tinham dificuldades com as novas tecnologias, mesmo que fosse numa simples instalação de DVD. Mas meu orientador, muito delicadamente, me forçou a retirar. Outro dia tive que socorrer uma professora que levou o equipamento para

utilizar em sala de aula. Ainda assim, penso que são úteis, na área de ciências humanas especialmente. (Professor E – Pedagogia)

Auxiliam muito no processo ensino-aprendizagem (...) Por me relacionar bem com as TIC, acredito na utilização delas na prática pedagógica, pois têm contribuído para o redimensionamento do uso das tecnologias por professores e alunos. (Professor T - Pedagogia)

Sim, o mundo está caminhando, e eu preciso aprender a andar com ele, sem me perder nele e em mim mesma. (Professor N - Pedagogia)

A tecnologia é importante porque vai contribuir, vai ajudar, a imagem é muito boa para aprendizagem. (Professor S - Pedagogia)

Em parte, é importante o avanço tecnológico. Em determinadas atividades do curso de formação e do ponto de vista da informação facilita. Do ponto de vista da formação, eu tenho minhas dúvidas. (Professor D - Pedagogia)

Sou professora que gosta de aula, verbalista sim, conteudista sim, mas sempre presente, constantemente, no debate, no diálogo, mas sem deixar o verbalismo. Sou professora como aqueles que têm os conteúdos necessários e o domínio do conteúdo, e trabalha o conteúdo de fato. Acredito que isso é necessário para promover a problematização na sala de aula, para criar um ambiente de pesquisa, e, nesse caso, vejo que esses aparatos tecnológicos são necessários, mas eles não são indispensáveis. Eles são necessários como um suporte, são instrumento de articulação de informação, de apresentação de determinados registros de dados, mas não como condição para aula em si. (Professor K - Pedagogia)

Percebemos uma incorporação limitada do uso das tecnologias pelos professores formadores.

Em sala de aula, eu utilizo datashow, DVD, retroprojetor. (Professor F - Pedagogia)

Eu tenho esperança de que, com uma flexibilização curricular, nós tenhamos a oportunidade de atender o aluno presencialmente e também a distância, quando necessário, em locais e espaços definidos em nossas disciplinas. (Professor H- Pedagogia)

Eu utilizo muito DVD em sala de aula, pois minhas aulas são feitas para datashow. Gosto muito, acho que as aulas ficam mais bonitas, ficam mais interessantes. (Professor G - Pedagogia)

Sites científicos, *slides* para as aulas, textos de discussão, separar o que é “lixo” e o que é pesquisa. (Professor N - Pedagogia)

Eu utilizo para estabelecer relações com aquilo que eu quero falar e colocar aquilo que eu não consigo falar, para eles verem e entenderem. (Professor S - Pedagogia)

Incorporo as novas tecnologias com certa reserva, analisando em que aspecto realmente ela pode ser inserida na minha formação, pois aspectos negativos eu não vou inserir de forma nenhuma. (Professor D - Pedagogia)

Verificamos que, em ambos os cursos, os professores formadores vivenciam o ensino. O curso de História apresenta um maior volume de atividades do que a Pedagogia, coerente com o maior nível de titulação do corpo docente. Em relação à extensão, essa é incipiente nos cursos.

Chamou-nos a atenção o índice de satisfação dos professores, embora eles apontem desafios, dificuldades e limitações. Estas, muitas vezes, próprias do ensino público e/ou por estarmos localizados, geograficamente, muito distantes dos centros mais desenvolvidos.

O ser professor, para os formadores dos cursos de História e Pedagogia, constitui-se pela via da busca pela própria formação e pelas vivências da prática pedagógica. Segundo Pinto (1984), a capacitação crescente do educador (formador) no caso se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, dentre outros, e via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. (PINTO, 1984, p.113). Aproximando-se do viés de formação proposto por Pinto (1984), Nóvoa declara que “ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento” (2003, p.25). Isso foi evidenciado por relatos.

Segundo Rodrigues (2009), os profissionais em educação devem conhecer os saberes para que possam contribuir e colaborar para a sua elaboração e agir com eles em contextos específicos, de acordo com os seus valores e objetivos, bem como de acordo com as possibilidades técnicas que o contexto permitir. A autora apresenta dois componentes necessários ao formador:

O primeiro é o da formação inicial, que pode “ter uma natureza *mais* acadêmica, pois a sua finalidade é a aquisição, pelos futuros professores, dos conhecimentos fundamentais mínimos já disponibilizados pelo conhecimento científico úteis à ação de ensinar.” (p.4). A autora acredita que essa aquisição é susceptível de ser conseguida por meio de uma pluralidade de metodologias de formação e de ensino, que não se reduzem ao curso expositivamente conduzido numa prática escolarizada, externa e independente da prática profissional.

O segundo componente refere-se à prática, e esta deve estar centrada na ação educativa em um contexto real, “é considerada como a mais importante e a mais poderosa componente dos programas de formação de professores”. (McINTYRE et al, 1996). Não discutimos o nível de importância, mas as formas particulares como ela se desenvolve e em que contexto.

No que se refere aos saberes da docência, salientamos que, em ambos os cursos, os professores formadores lançam mão das tecnologias como ferramenta de comunicação imediata, porém acreditamos que muitos utilizam como produto e não como processo. No processo de ensino-aprendizagem, é importante que o professor atue como profissional na

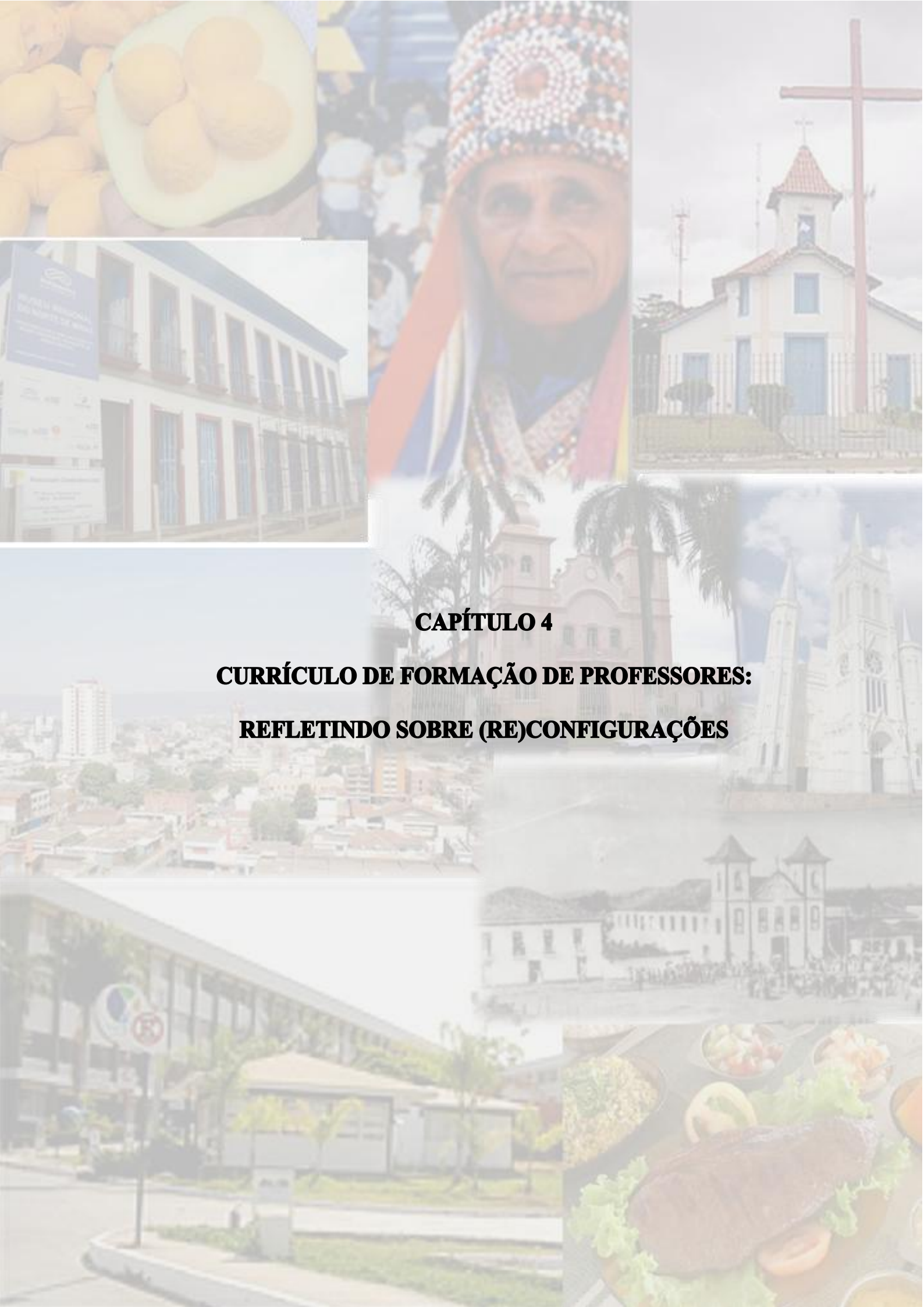
docência e, para isso, o domínio das novas tecnologias, em sua teoria e em sua prática, é necessário.

Aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas não é solução para a incorporação adequada das novas tecnologias no espaço escolar. Considera-se a incorporação das novas tecnologias como uma das grandes tendências da educação, nos dias atuais, partindo do princípio de que as Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de graduação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, propõem sua incorporação aos currículos, exigindo uma discussão sobre as novas tecnologias nos currículos dos cursos superiores de formação de professores. (MACHADO, 2002).

O ambiente cognitivo proporcionado e/ou exigido pelas novas tecnologias tem sido introduzido nos cursos de formação docente, na maioria das vezes, até o momento, sem a preocupação de um “*habitus*” em relação às ferramentas e aos processos educacionais, realizados em articulação com elas. Com isso, impede-se que as vivências que envolvem as novas tecnologias sejam transformadas em “capital pedagógico”, processo que parece importante para a constituição de um novo paradigma proposto para a escola, intitulado “nova ecologia cognitiva”⁴³. (MACHADO, 2002).

O perfil, os saberes e as práticas dos professores formadores de professores no curso de licenciatura em História e Pedagogia da Unimontes, nos permitem afirmar que os formadores investigados possuem algumas das características constitutivas da profissionalidade dos formadores de professores, segundo Perrenoud; Altet e Paquay (2003), dentre as quais destacamos: uma postura de formador de professores de modo particular; a cultura de formação compartilhada que permite a capacidade de adaptação a diversas situações vivenciadas e competências específicas tais como administrar a complexidade de situações, para lidar com a incerteza e assumir as imperfeições.

⁴³ Para Lévy, a ecologia cognitiva será uma nova disciplina, que se desenvolverá a partir da informática, estudando esses agenciamentos coletivos e contribuindo para estruturar os espaços cognitivos dos indivíduos e das organizações Lévy, 1998.



CAPÍTULO 4

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

REFLETINDO SOBRE (RE)CONFIGURAÇÕES

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLETINDO SOBRE (RE)CONFIGURAÇÕES

4.1 Aproximação ao conceito de currículo e formação de professores

Para iniciar esta reflexão relembramos a obra de Goodson (1995) por nos apresentar uma discussão importante sobre o conceito de currículo, mostrando, através da história do currículo, como este se constitui como um artefato, uma invenção social e histórica, cuja definição envolve prioridades sociopolíticas, constituindo-se como um processo social de preferências e privilégios.

As análises sobre currículo têm alcançado certa amplitude que é a “da restrita visão de currículo, como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo”. (MOREIRA, 2000, p. 75).

Silva (1999) nos alerta sobre possíveis definições de currículo. Isso depende, precisamente, da forma como é definido pelos diferentes autores e suas respectivas teorias, ou seja, uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo, mas o que determinada teoria pensa sobre o que o currículo é. O autor acentua que o mais importante não é tanto o conceito que se toma para defini-lo, mas as questões que se buscam responder.

A partir das exposições de Silva (1995, 2001), entendemos o currículo como um conjunto de pressupostos, de metas que se desejam alcançar e dos passos que se darão para alcançá-las. Pode também ser um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas relevantes para o desenvolvimento de um grupo, num determinado tempo e espaço. Sobre isso vejamos a narrativa de um formador sobre o currículo do curso de Pedagogia

O currículo, no nosso curso de Pedagogia, tem sérios problemas. Esses são discutidos por nós e temos nos esforçado na busca de uma reestruturação curricular. O nosso currículo parece uma “colcha de retalhos”, e, um copia e cola, não tem uma interação com as pessoas que trabalham com a disciplina ou com os segmentos envolvidos. Geralmente, ele é elaborado e reelaborado por um grupo fechado. Assim, o currículo tem problemas em relação às questões teóricas, práticas culturais. A cultura acadêmica e a cultura da região Norte de Minas influenciam os saberes acadêmicos, que carregam em si a cultura do sujeito (aluno) cultura essa que é

trazida para a universidade em forma de cultura e prática, de cultura política, de cultura das apelações sociais da apelação pelo poder. Quando o acadêmico chega à universidade, ele encontra uma cultura autoritária. (...) o currículo também falha em relação à forma de subsidiar a prática, no sentido de ajudar o aluno a romper com essa cultura de instrumentalizar a construção do conhecimento no qual falta uma integração teoria e prática. O aluno tem a oportunidade de vivenciar os saberes teóricos na prática, mas ele não consegue fazer as relações necessárias com os saberes, com a experiência, com a estagnação cultural que envolve a sociedade. Ainda vivemos, no Norte de Minas, uma cultura do autoritarismo, do poder de coesão e da intimidação por meio do poder que faz com que os saberes não conversem com o currículo, que esse se constitui em um grupo de disciplinas, um estágio a ser cumprido e um projeto pedagógico que prevê a formação de cidadão crítico reflexivo. Mas eu tenho certeza de que esse currículo não contribui para formar um cidadão crítico reflexivo e autônomo para viver numa sociedade democrática. (Professor E - Pedagogia)

A narrativa nos remete a Moreira (2000), ao argumentar que o currículo é um espaço tensionado de forças culturais e políticas, não está pronto e posto para ser cumprido, ele é construído à medida que os sujeitos se envolvem se entrelaçam e se comprometem na construção dos conhecimentos necessários para a sobrevivência do grupo social. Currículo são experiências e atividades de que um grupo pode lançar mão para alcançar cenários maiores. Ou ao contrário pode “não contribuir para formar cidadão”.

Considerando a narrativa da professora e os apontamentos de Moreira (2000), sobre os espaços tensionados, evidenciamos, em outras narrativas, as dificuldades apontadas em relação aos cenários, às culturas e às relações de poder no contexto dos cursos pesquisados, as quais impedem a interação entre os pares e a dinamização do currículo tanto do “prescrito” quanto do “vivido”

O curso de Pedagogia pertence ao Departamento, vamos dizer assim, não sei se o curso pertence, mas têm alguns departamentos. O Departamento de Educação seria um departamento bem forte para isso, e ainda, infelizmente na nossa área, não sei se é porque tem muita mulher, há uma competitividade muito grande, há uma disputa de poder, de espaço, isso prejudica muito o curso. Há muitas pessoas que querem aparecer, então, fazem as coisas muito bem; não há ainda uma coesão nos ideais, em nossas posturas, em nossas ações. Sempre que uma pessoa começa a querer fazer um bom trabalho, reunir todo mundo, alguém tenta impedir. Se ela não pertence àquele grupo que está no poder, então, isso realmente atrapalha muito o crescimento. O curso de Pedagogia é um dos cursos que mais possui essa característica. (Professor G - Pedagogia)

Temos três departamentos para trabalharmos com o curso, e somente um busca a coerência de um trabalho articulado, participativo e coletivo. Os outros departamentos pouco se preocupam com as condições do curso, com essa coesão, e com essa unidade de trabalho. É difícil “acertar” uma coerência com um grupo de trabalho, principalmente lidando com interesses políticos partidários, desvinculados das necessidades dos alunos e do curso. Talvez o currículo prescrito ainda seja um dos motivos que atrapalham o nosso trabalho, mas ao mesmo tempo serve de parâmetro para irmos além dele. (Professor N - Pedagogia)

Eu não gosto do relacionamento no departamento, mas dentro da sala de aula graças a Deus eu não tenho problema. (Professor B - História)

Sendo assim, ao pensar o currículo em espaços educativos, sentimos necessidade de discutir a complexidade das questões levantadas em relação aos “paradigmas”. Segundo Masetto (2004), o paradigma curricular é uma teoria estruturada para uma ação educativa, envolvendo uma visão de homem, uma concepção de educação, de história e sociedade. É uma estrutura de modelos e crenças educacionais que delineiam os princípios norteadores do trabalho, sendo considerado também um conjunto de pressupostos epistemológicos que influenciam a ação educacional. Ele tem a responsabilidade de pensar e concretizar a estrutura curricular em si, com o propósito de compreender as diferentes concepções curriculares e abordagens filosóficas e pedagógicas do currículo. Buscamos, na literatura educacional, diversos autores que lançaram mão de modelos ou paradigmas curriculares que emprestam diferentes formas de interpretação ao currículo, como objetivo de compreender melhor o nosso objeto de investigação.

Fundamentar-nos-emos nos estudos de Eisner e Vallance (1974), que foram desenvolvidos nos Estados Unidos nos anos 1970, e que repercutiram na teoria educacional, vindo a influenciar também educadores brasileiros em vários campos da educação, como demonstram os trabalhos de Yamoto e Romeu (1983); Moreira e Axt (1986); Mizukami (1986); Guimarães (1987). As concepções curriculares identificadas pelos autores americanos não esgotam, necessariamente, as diferentes posições teóricas que podem ser caracterizadas ou identificadas neste campo; constituem, entretanto, uma síntese das tendências conceituais distintas que emergiram na literatura, no campo da teoria educacional e curricular.

Eisner e Vallance (1974) destacam cinco concepções curriculares: currículo como racionalismo acadêmico; como desenvolvimento do processo cognitivo; como tecnologia, como autorrealização e como reconstrução social. Apresentaremos, a seguir, os principais enfoques de caráter filosófico e pedagógico que orientam cada uma dessas concepções.

Currículo como racionalização acadêmica: é o currículo tradicional, cuja concepção incorpora os aspectos filosóficos que norteiam as correntes tradicionais da educação. O currículo é visto como conteúdos organizados e transmitidos aos educandos, sendo o professor o elemento de comunicação e transmissão. É uma concepção marcada por uma visão essencialista do homem, na qual ele é considerado como, ser inserido num mundo que conhecerá através das informações consideradas úteis. O mundo é externo ao indivíduo, vindo a ser dominado mediante o conhecimento adquirido por processo cumulativo, decorrente de uma educação formal.

São características deste modelo: a escola, como local de apropriação do conhecimento por meio da transmissão de conteúdos e confrontos com modelos e

demonstrações, sendo a ênfase colocada na intervenção do professor; o currículo com o conjunto de conhecimentos relevantes à profissão, transmitidos pelo professor; as matérias constituindo um método lógico e eficaz para organizar conhecimentos novos. O método expositivo é utilizado como atividade didática principal na transmissão de conceitos e informações; o professor detém o controle decisório da ação educativa, e o aluno é um ser passivo nesse processo; a avaliação é realizada por meio de provas e exames que visam à reprodução do conteúdo comunicado (KNELLER, 1971; MIZUKAMI, 1986; YAMAMOTO & ROMEU, 1983).

Mediante essa concepção, permanece uma conotação de neutralidade, tanto em nível do processo educacional como do pedagógico-social.

Currículo como desenvolvimento do processo cognitivo: o currículo tem como objetivo o desenvolvimento de processos intelectuais e habilidades cognitivas que possam ser aplicados ao processo ensino-aprendizagem, centralizado no desenvolvimento de operações intelectuais, e no como ensinar, deixando de enfatizar o conteúdo instrucional.

Essa concepção decorre da influência da corrente progressiva das ideias de Dewey, filósofo e educador norte-americano, cujos princípios fortaleceram a educação como um processo social. O movimento progressista consistiu na aplicação do pragmatismo e da filosofia progressista, assim denominada por caracterizar um movimento de transformação social, em que os ideais de democracia e cooperação eram enfatizados (DEWEY, 1978).

A referida proposta de educação objetiva a ensinar o educando a pensar efetivamente, analisar, criticar, escolher entre alternativas e arriscar soluções à base da análise da relação; o currículo visa a desenvolver no aluno habilidades cognitivas, buscando a promoção da autonomia intelectual do educando; a metodologia de ensino parte da situação problematizadora e da experimentação, levando o aluno a desenvolver sua capacidade de resolução de problemas; o professor é conselheiro e guia; o estudante é tratado como um ser ativo e independente; o interesse, a atividade, a participação e a assiduidade são observadas no processo de avaliação do educando (TABA, 1974).

Currículo como tecnologia – abordagem comportamentalista: ressalta-se o processo de como ensinar e como aprender, sendo a tecnologia educacional o meio mediante o qual o conhecimento é comunicado e a aprendizagem é facilitada, ocupando o professor e o aluno posições secundárias nesse processo (SPERB, 1975).

Dessa forma, busca a eficiência instrumental apoiada em diferentes propostas pedagógicas, como: o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino e a instrução

programada. Skinner (1972) destaca-se como representante dessa abordagem comportamentalista, com grande repercussão no Brasil, na década de 1960.

Esse modelo tecnicista torna-se quase absoluto no Brasil, sobretudo, com a vigência da Lei 5692/71, que propunha a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, valorizando a formação técnico-profissional, privilegiando os métodos, as técnicas de ensino, como forma de racionalizar a tomada de decisões no processo educacional. (FREITAG, 1979; SAVIANI, 1984).

As características desse modelo são: a educação entendida como um processo de transmissão cultural; o desenvolvimento da aprendizagem partindo de experiências curriculares planejadas, dirigidas à consecução dos objetivos ou comportamentos finais; a experiência de ensino planejada por meio da especificação dos objetivos, meios, metodologia e da avaliação; a programação do ensino permitindo a individualização e o respeito ao ritmo do aluno.

Currículo como autorrealização: a educação, segundo essa abordagem, constitui um processo que deve prover meios para a libertação e desenvolvimento pessoal, estando centrada no aluno e orientada para autonomia e crescimento pessoal (ROGERS, 1972; BICUDO, 1983).

Incorpora, dessa forma, a análise dos processos pessoais de autorrealização que se baseia em uma orientação fenomenológica existencial, em que o ser que aprende é visto como pessoa. Os principais conceitos advindos dessa concepção referem-se à educação como processo que capacita o educando a se desenvolver como pessoa através da autodescoberta, enfatizando sua autorrealização; o currículo cria condições que facilitam a aprendizagem, do aluno e sua autorrealização; o método de ensino não diretivo, o diálogo, a problematização e a relação interpessoal colocam o aluno como centro do processo educativo; o professor é o facilitador da aprendizagem – o aluno é um ser que se autodesenvolve.

Currículo como reconstrução social: esta concepção parte de uma abordagem crítica e revolucionária cujo conjunto de ideias geradas no campo político-social se tornam um corpo de conhecimento importante na área educacional, uma vez que postulam que a educação deve ser compreendida a partir de seus determinantes sociais. O currículo sobre o enfoque crítico revolucionário transforma-se num ato político, que objetiva a emancipação das camadas populares. Ele é visto como meio pelo qual os estudantes aprendem a lidar com questões sociais (EISNER & VALLANCE, 1974; DOMINGUES, 1986; MIZUKAMI, 1986).

A educação, nesse modelo, volta para a transformação de ordem social, sendo a escola o agente de mudança, e o homem, o sujeito da educação, considerando que o currículo

visa à formação do sujeito no contexto social; a metodologia de ensino estimula debates, a análise dos problemas, dos movimentos sociais e troca de experiências; o professor e o aluno devem estar engajados numa prática transformadora; a avaliação é entendida como processo participativo e coletivo.

Embora Eisner e Vallance (1974) tenham apresentado as cinco concepções curriculares, que citamos anteriormente, sem fazer referência às teorias críticas, não poderíamos deixar, por esse motivo, de apresentá-las, também, como um paradigma curricular, pois elas discutem questões curriculares relativas à necessidade de transformar suas críticas em propostas concretas para as escolas.

Moreira (1998, 2000), discutindo a crise da teoria curricular crítica, aponta que, na opinião dominante dos especialistas de currículo, os avanços teóricos afetam pouco a prática docente, embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação.

Para Silva (1999), a noção do termo ‘teoria’ traz, em geral, implícita a suposição de que a teoria ‘descobre’ o ‘real’, de que há uma correspondência entre a ‘teoria’ e a ‘realidade’: a teoria representa, reflete a realidade. Uma teoria do currículo começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’. “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 1999, p.11).

Ainda, segundo o autor da perspectiva do pós-estruturalismo, é “impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus ‘efeitos de realidade’”. A teoria não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade, ela estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever o objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. Nesse sentido, o autor afirma que faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. A partir dessas discussões, Silva (1999) levanta uma questão, se a noção de discurso nos dispensaria de fazer o esforço de separar asserções a cerca da realidade de asserções e sobre como deveria ser a realidade. Ou seja, estaríamos ‘livres’ da responsabilidade de ter que traçar afirmações sobre como as coisas deveriam ser. Esta foi a lógica que permeou grande parte das teorias educacionais críticas, o que legou à escola um peso muito grande em tentar se aproximar do ideal do que ‘deve ser’.

Alguns autores que discutem questões referentes ao currículo têm caracterizado esse campo por um hibridismo de tendências teóricas distintas (DUSSEL *et al*, 1998; LOPES

& MACEDO, 2003; PINAR *et al*, 1995). A característica híbrida é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neomarxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial. Autores como Giroux (1999) não concordam em lançar os pensamentos modernos e pós-modernos um contra o outro, procurando produzir uma convergência desses discursos em direção a um projeto político, vinculado à reconstrução da vida pública democrática. Em diferentes textos (GIROUX, 1996, 1999, 2002), assume a defesa das construções históricas da razão, da autoridade, da verdade, da ética e da identidade, de forma a questionar perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento. Para o autor, a política cultural é uma política da diferença, na qual a diferença não é um signo fixo como propõe o estruturalismo⁴⁴, mas envolve significados que são produtos de relações de diferenças mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem. Ainda assim, suas análises permanecem tributárias a Paulo Freire e à Escola de Frankfurt, especialmente no que concerne à permanência do foco na emancipação e à perspectiva de tornar possível uma ação política coletiva.

No Brasil, no campo do currículo, é possível destacar o hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo (LOPES & MACEDO, 2003). Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social.

Em um contexto em que já soam sinais de pós-modernidade, no qual vivemos, e que as tecnologias de informação e comunicação são paradigmáticas, a questão que nos é posta tem a ver com o papel que tanto a escola, como o currículo territorializado podem protagonizar.

Sabemos, no entanto, que falar de modernidade e pós-modernidade não é consensual, como pode parecer à primeira vista. Saber se estamos ou não vivendo a “pós-

⁴⁴ Esse vocábulo designa um movimento de ideias difuso e complexo, que se desenvolveu no domínio das ciências sociais ao longo dos anos 60, principalmente, se não quase exclusivamente, no cenário francês. Em sua origem, o estruturalismo aparece como uma tentativa metodológica de estender a outras ciências sociais os benefícios da revolução “estruturalista” tal como se desenvolvera na linguística. (BOUDON e BOURRICAUD, 2004, p. 224) Nesse sentido, incluem-se Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e Lacan. Ou seja, mesmo de forma estrita, o estruturalismo é muito amplo e diversificado.

modernidade” depende do posicionamento que assumimos relativamente à própria modernidade. Como afirma Lopes,

As análises relativas às formas de vida social tornadas típicas das sociedades ocidentais contemporâneas adotam, para as nomear, ora o termo de modernidade tardia, ora o termo de segunda fase de modernidade, ora, ainda, o termo pós-modernidade. A distinção encerra um posicionamento sobre a própria modernidade: Habermas e Giddens, por exemplo, mantêm-se no registro da modernidade, invocando que a sua realização plena ainda está para vir; outros, como Rainier Zoll, assumem reservar o termo pós-modernidade para nomear uma sociedade que se imagina como um sistema que venceu a penúria dos alimentos, se desmilitarizou, humanizou a sua tecnologia e se caracteriza pela participação democrática do homem a níveis múltiplos. (LOPES, 2002, p. 25).

Ao se referir à “luta poderosa e dinâmica entre duas forças sociais imensas: a modernidade e a pós-modernidade”, Hargreaves caracteriza a modernidade como:

Uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado no campo das reformas sociais (HARGREAVES, 1998, p. 9).

Para proceder a uma reflexão mais detalhada, esse autor aponta quatro níveis de análise: o econômico, o político, o organizacional e o pessoal.

No **nível econômico**, ele considera que a modernidade marca a passagem do *locus* do trabalho da família, quando se fazia de tudo um pouco, para a fábrica, em que a especialização se extremiza, dando início ao processo de produção em série, característico do capitalismo monopolista ou do socialismo de Estado, como formas de aumentar a produtividade e a eficácia. Os processos de trabalho passam a ser altamente especializados, separando os gestores dos trabalhadores, a planificação da execução, o trabalho de pensar do de fazer.

No **nível político**, associa-se a modernidade à consolidação do Estado Nação, na condição de força militar, e ao aparecimento do Estado Providência a regular a relação entre, por um lado, a educação e a segurança social e, por outro, a economia. Assegura que a centralização do poder, diretamente ligada às tomadas de decisão, e a aplicação de políticas econômicas Keynesianas tornam o Estado mais forte e intervencionista, isto é, um Estado planificado, que “tanto protege como vigia a população em redes cada vez mais amplas de regulação, de controle e de intervenção” (HARGREAVES, 1998, p.30).

No **nível organizacional**, em que estes princípios se refletem em pesadas máquinas burocráticas, fortemente hierarquizadas e segmentadas em divisões de competência técnica.

No **nível pessoal**, no qual o autor considera que a organização desse tipo de sistema, de ordem pode conferir algum sentido de identidade e pertença coletiva, por outro, também pode conduzir à alienação ditada pela impessoalidade racional.

A leitura desses níveis, no plano concreto da escola moderna, parece ser evidente, pois determina-se que a aprendizagem deixa de ser natural e se faça num local próprio, com especialização de tarefas e abarcando o maior número possível de crianças e jovens, de acordo com a lógica de produção em série, de que resulta o ensino em massa. Segundo Toffler, era preciso que se adaptassem a um “trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, fosse regido pelo apito da fábrica e pelo relógio.” (TOFFLER, 1980, p.390). O modelo fabril marca a escola como símbolo da modernidade, pois “a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de gênio industrial.” (TOFFLER, 1980, p.393).

Nessas circunstâncias as concepções modernas de Currículo estão, efetivamente, imbuídas da lógica de obsessão com a produtividade e eficácia, oriundas do mundo industrial. Em 1911, F. Taylor havia desenvolvido, para a indústria, uma teoria de gestão científica (*The principles of Scientific Management*), partindo da chamada *job analysis*, ou seja, da análise detalhada de gestos, sequências e tempos necessários para a execução de tarefas. Para Freitas, “esse estudo servia de base para reorganizar os postos de trabalho, aumentando a produtividade, reduzindo os custos de produção e – claro – aumentando os lucros da empresa!” (FREITAS, 2000, p. 41).

Fundamentando-se em um contexto de produtividade, eficácia e mundo industrial, Bobbitt (1918) apresenta o modelo tecnocrático de currículo que visava transferir para a escola uma cultura de eficácia científica, uma vez que “a técnica de construção do currículo suportada por linhas científicas havia sido muito pouco desenvolvida.” (BOBBITT, 1918, p. 15).

Os planificadores da escola, de acordo com Sousa e Fino (2001), “desenharam-na segundo um modelo inspirado, literalmente, nas fábricas de forma que os alunos, quando nela entrassem, passassem imediatamente a ‘respirar’ uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo ‘oficial’ da escola pública” (SOUSA E FINO, 2001, p. 373), como a campainha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, a estratificação por anos e níveis de ensino, a divisão dos alunos por idades, a assunção de duas

classes sociais (professores, por um lado e alunos, por outro) e, acima de tudo, a compartimentação dos saberes, num alheamento total relativamente às emoções e aos afetos.

O Currículo surgiu, assim, com caráter instrumental e tecnológico, mas também destinava-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, como sublinham Beyer e Liston, ao argumentarem que “[...] o modelo fabril do desenvolvimento do currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade” (BEYER e LISTON, 1996, p. 22). Estas seriam alcançadas mediante uma “gestão científica” do ensino, tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com um *design* preciso, tendo em vista alcançar objetivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis.

Esses princípios se consagraram com R. Tyler, em 1949, no livro *Basic principles of curriculum and teaching*, por meio da formulação de quatro questões básicas: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como poderemos ter a certeza de que esses objetivos serão alcançados?

Inicia-se, assim, o chamado *Rationale Tyler*, como teoria linear e prescritiva de instrução, assentando-se numa definição clara de objetivos em termos de comportamento observável, de forma a facilitar uma avaliação objetiva dos resultados. Essa concepção de Currículo iria ser radicalizada com os trabalhos de R. Mager que, à especificação do comportamento, acresce a especificação da qualidade desejada (critério) e da condição sob a qual esse comportamento deveria ter lugar. É a fase da territorialização extrema de objetivos curriculares, com o aparecimento das taxonomias e da vulgarização da chamada Pedagogia por objetivos, sem nunca se pôr em causa os conteúdos, igualmente bem demarcados, a ministrar pela escola.

Para a análise que nos propomos realizar, torna-se importante a reflexão sobre a passagem da modernidade para a “pós-modernidade”. Reconhecemos, inspirados por Boaventura de Sousa Santos, que é necessária uma reflexão sobre a transição dos paradigmas sociais e epistemológicos, dada a rapidez, a imprevisibilidade e a profundidade das transformações que ocorreram no Século XX. Esse autor, referindo-se à transição paradigmática, considera-a “um período histórico e uma mentalidade”, caracterizando-a da seguinte forma:

A transição paradigmática é [...] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas

ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. (SANTOS, 2000, p. 45).

Nesse cenário, considerado como o do “fim” da ruptura da modernidade, existe uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem. Reconhecendo-se que esteve na origem accidental do universo, a desordem passa a ser entendida mais como conjunto de informações complexas, no âmbito da auto-organização, do que como simples ausência de ordem (MORIN, 1990). A própria ciência é ressignificada.

Para Pourtois e Desmet, “a ciência hoje deve ter em conta um universo fragmentado e uma perda de certezas, deve fazer uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, tal como deverá ter em consideração as evoluções, as mutações, as crises e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes.” (POURTOIS e DESMET, 1988, p. 14).

Fazendo uso dos quatro níveis de análise de Hargreaves (1998), passemos, desde já, para a caracterização sumária do período a que se refere Sousa Santos. Desse modo, o **nível econômico** caracteriza-se pelo declínio do sistema fabril da época moderna. Hoje, torna-se difícil identificar o local exato de trabalho. As economias pós-modernas giram, preferencialmente, em torno da produção de bens menores, de serviços, em lugar de manufaturas, de software, mais do que de hardware, de informação e imagens, mais do que de produtos tangíveis... Nesse quadro, a rentabilidade depende muito mais da antecipação e rápida reação às necessidades de mercado que se encontram em constante mutação. No **nível político**, e num contexto de uma economia em colapso, a que O'Connor chama de crise fiscal do Estado, começa-se a questionar a legitimidade da sua intervenção na regulação da vida econômica, com a determinação das taxas de juros, dos salários mínimos, dentre outros. De fato, com a dramática intensificação das práticas transnacionais, da internacionalização da economia, da migração e das redes de informação e comunicação, o Estado procura a sua autorrenovação, dando início a um movimento de privatização de áreas que eram administradas por ele, indiscutivelmente, como as da saúde, segurança social e educação. Desponta, assim, um novo tipo de entidade não-estatal para gerir a esfera pública: as organizações não-governamentais. Isso se reflete, necessariamente, no **nível organizacional**, porque se exige uma maior capacidade de resposta e uma flexibilidade tal que não dependa de pesadas máquinas burocráticas. A especialização de papéis dilui-se, estabelecendo-se

hierarquias e fronteiras, mediante tomadas de decisão descentralizadas, por estruturas cada vez mais horizontais.

No **nível pessoal**, observamos que as relações sociais parecem cada vez menos confinadas a um tempo e a um espaço, com os indivíduos agrupando-se a partir de interesses afins, como acontece nas comunidades virtuais e nos grandes centros urbanos. A falta de permanência e de estabilidade na habitação, nos postos de trabalho, pode, por outro lado, originar crises nas relações interpessoais, uma vez que nem a tradição nem a obrigação constituem fatores de coesão pessoal.

Hargreaves (1998) ao fazer uso dos quatro níveis, apresenta uma análise sobre a modernidade. Zygmunt Bauman (2001) também nos apresenta uma nova visão sobre a modernidade, esta voltada à fluidez das relações no individualismo, pregando o dinamismo.

Bauman (2001) inicia seu estudo discutindo a ideia de liquidez e fluidez, e, por se tratar de um conceito voltado à mudança de formas para acomodação nos mais diversos encaixes, é inevitável a analogia a nossa atual e imediatista sociedade, pois “assim, para eles [nossos conviventes], o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’ [grifo do autor]” (BAUMAN, 2001, p. 8). Assim, Bauman assegura que sólido é aquilo que para outros pensadores, como Weber e Marx, soa como algo retrógrado, ultrapassado, rígido, duradouro e previsível em suas formas e possibilidades, em muitos de seus aspectos (econômico, social, político etc.).

Bauman (2001) utiliza, em seu livro “Modernidade Líquida”, a metáfora da “fluidez” ou “liquidez” para a era moderna. No prefácio de sua obra, o tempo possui relevância especial, pois os fluidos estão sempre prontos a mudanças, preenchem espaços apenas por um momento e, por isso mesmo, precisam ser datados. Como a mobilidade dos fluidos se associa à ideia de leveza, esta adentrou na história da modernidade, que não havia sido, desde o começo, um processo de liquefação. O que o autor observa nessas diferenciações é que, se a modernidade original era pesada no alto, a modernidade atual é leve no alto, livre de deveres emancipatórios, com exceção do dever de ceder a emancipação às camadas média e inferior, as quais foi relegada a maior parte do peso da modernização contínua.

Ao pensarmos sobre elementos para uma organização curricular da formação de professores, não pretendemos definir um modelo, mas exatamente fugir dele, pois, ao aglutiná-lo, buscamos flexibilizar e dinamizar o processo de formação de professores sem, no entanto, “desobedecermos” às Diretrizes Curriculares, apenas construindo uma linguagem contextualizada de construção de currículo.

Assim, a nosso ver, o principal desafio que a sociedade do conhecimento⁴⁵ coloca em pauta não é o de seguir a uniformidade da formação docente, a standardização de competências, mas o de problematizar o docente como pessoa, que luta continuamente pela construção de uma profissionalidade deliberativa, libertando-o desses propósitos da formação para o desempenho (HARGREAVES, 2004, p. 236), unicamente, voltadas para o lado cognitivo da aprendizagem. Ser professor formador é admitir que há novos modos de olhar para a riqueza que existe no interior das escolas. Percorrer este caminho é uma luta que professores e formadores têm de travar, sabendo que a profissionalidade docente é algo que nos compromete com a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos, com base nas narrativas e inferências dos professores formadores investigados, como esses se posicionam sobre os desafios impostos pela sociedade do conhecimento para a construção de uma profissionalidade.

De forma geral, o currículo está amplamente definido. As influências externas que adentram o espaço acadêmico através dos novos acadêmicos que trazem um novo perfil, que representa a realidade da sociedade e mexe com o que está estruturado. Por isso, as propostas devem ser flexíveis. (Professor Q - História)

Eu penso que o currículo e a grade do curso têm de estar sempre em transformação, sempre mudando. Na História, trabalhamos com verdades. Todos os dias, tem uma verdade nova. Se nós não fizermos essas mudanças o tempo todo, o curso, às vezes fica ultrapassado. Hoje, nós notamos que a grade do curso está meio defasada, já existem novas informações que não estão dentro do nosso curso, já existem novos caminhos dentro da História que não estão completados para a gente e, se não mudarmos, perderemos o bonde da história. (Professor C - História)

Procuo contribuir para que meus alunos tenham acesso aos códigos da classe dominante, aos conhecimentos socialmente acumulados sobre a minha disciplina, ao longo do curso, procurando despertar a consciência de que podem transformá-los em instrumentos de luta contra a hegemonia da classe dominante. (Professor T - Pedagogia)

Tento fazer a junção, como professora formadora, auxiliando os alunos nos seus processos acadêmicos, ajudando-os a ter uma postura profissional, fazendo a correlação com o currículo, que hoje é ministrado e fazendo ainda uma relação com a prática-pedagógica necessária para esses alunos durante o curso. Para que eles possam estar colocando isso lá fora, na sua atuação profissional. (Professor F - Pedagogia)

Assim como os formadores, entendemos o currículo não como um ato neutro, isolado do contexto em que a instituição educativa e o profissional se inserem, mas como um processo em construção permanente, constante, um compromisso para com a sociedade à qual se destina. A partir desta posição, percebemos que o currículo não se restringe somente às

⁴⁵ A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manterem aprendendo acerca de si próprios e uns com os outros. Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar.

tarefas de delineamento do conteúdo instrucional, buscando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras. Ele passa a significar a expressão máxima do trabalho interdisciplinar desenvolvido pela instituição, pelos professores e discentes nas atividades de ensino, pesquisa, conduzindo à formação de um profissional competente e consciente de seu papel social.

Contextualizando o campo da formação do docente universitário, capturamos contribuições dos seguintes autores: Anastasiou (2007), Cunha (2006, 2007), Tardif & Lassard (2005), Zabalza (2004), Contreras (2002), Pimenta & Anastasiou (2002), Tardif (2002), Altet (2001), Zeichner (2000), Giroux (1997), Masetto (1998), Nóvoa (1992), Veiga & Castanho (2000) dentre outros, que deixam evidente que a formação exigida para docência no Ensino Superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício e da experiência profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do “*éthos* acadêmico”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa.). Sendo assim, formar professores universitários formadores de professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciar um aprofundamento científico pedagógico, que ofereça ao futuro professor do Ensino Superior, condições para enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflita as ideias de formação, reflexão - crítica e a tríade entre ensino, pesquisa e extensão.

(...) vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisão e contradições da sociedade como um todo. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidades internos a ela. (CHAUÍ, 2008, s.p)

Pimenta e Anastasiou (2002) chamam a atenção sobre processos de formação de professores, uma vez que estes devem considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento específico, dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor.

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (ANASTASIOU, 2007; CUNHA, 2006; IMBERNÓN, 2006; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002;). Essas experiências, muitas vezes, guiaram sua opção profissional, e irão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos. O desafio que se impõe é o de

colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam. Sobre isso os colaboradores relatam:

Percebo mudanças significativas em relação a minha formação e a minha condição de formador (...) por exemplo, quando eu me formei na UNIMONTES, não se falava em pesquisa, isso não existiu para nós. Agora nós já temos previsto no projeto e executamos os TCCs. Temos alguns trabalhos de iniciação científica em que o aluno desenvolve um projeto de pesquisa. Muitos constroem um problema a partir da realidade, e nós estamos estimulando-os. Recentemente, determinamos as linhas de pesquisa do curso para que o aluno não ficasse sem norte (...) eu acho que hoje os alunos já têm uma experiência, uma vivência de iniciação científica sim, e isso é um avanço em relação a minha formação na Unimontes. Quando o aluno faz as suas reclamações em relação ao TCC, eu os faço refletir o quanto essa vivência de pesquisa fez falta durante a minha graduação. (Professor E - Pedagogia)

Sou egressa da Universidade e, atuando como professora do mesmo curso, percebo, claramente as fraquezas na formação acadêmica, provenientes dos próprios saberes dos nossos professores. Quando cursava a especialização na área de educação, Mestrado, pude reunir uma série de novos saberes fundamentais para aqueles que lidam com as licenciaturas, em todas as áreas. Concluí que todos que lidam com licenciaturas deveriam ter uma formação na área de educação. (de forma mais ampla). (Professor R - História)

Assim um dos desafios que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para se perceberem como professor nessa instituição, construindo sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência não bastam (GATTI, 2004). Pimenta (1999) argumenta que a identidade do professor é, simultaneamente, epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social.

Os saberes docentes são matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender. Eles são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas (TARDIF, 2000). Nesse sentido, Cunha (2004) esclarece que os saberes são experienciais, acadêmicos, profissionais, curriculares e passíveis de sistematização, resultados da cultura docente. Esses saberes são mobilizados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/espço de atuação do professor. Lidar com eles exige, no Ensino Superior, segundo Zabalza (2004), dupla competência: competência científica e competência pedagógica.

Nesse sentido, as atuais demandas postas à formação de futuros profissionais trazem como decorrência a necessidade de se processar uma profunda renovação no contexto do ensino universitário, o que implica, para os docentes, novos aportes em seu trabalho formativo. Se for verdade que os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação

do professor, têm que ceder espaço a modos de ensino centrados em atividades a serem exercidas pelos estudantes de maneira autônoma, configurar novos modos de planejar e executar o processo de ensino-aprendizagem constitui-se na demanda central da formação nesse contexto. Trata-se, portanto, de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002)

Ante as discussões sobre o currículo e a formação do professor formador acreditamos que cabe aos sujeitos formadores no contexto universitário configurar os currículos de formação e preparação para a docência superior, e esses devem ser construídos em um processo de articulação e de flexibilidade. Nesta direção, pretendemos compreender as interfaces entre os modos como o currículo é concebido e vivido pelos professores formadores de professores nos cursos de História e Pedagogia da Unimontes.

4.2 (Re)configurações curriculares em cursos superiores de licenciatura em História e Pedagogia

Iniciaremos a nossa discussão sobre o currículo e suas configurações, refletindo sobre a necessidade de articulação entre a ação do docente formador e o desenvolvimento curricular.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi editado um conjunto de regulamentações relacionadas à formação inicial de professores que passamos a destacar: a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e de cursos emergenciais (com o objetivo de qualificar os professores que já vinham atuando nas redes de ensino); a criação dos Cursos Normais Superiores; e a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. As ações apontadas incluem, dentre outros aspectos, a valorização do componente da “prática educativa”, o desenvolvimento de competências e o aproveitamento da experiência docente.

O movimento de reforma educativa pós LDB, no quadro da construção de um projeto de sociedade que busca inserir o país na nova ordem mundial, coloca o currículo como um dos espaços centrais dessas reformas, uma vez que, na definição do currículo, se travam

lutas decisivas pela hegemonia de certas ideias e valores referentes ao significado dado à formação inicial. Em se tratando de uma política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-lo, dando-lhe legitimidade e autoridade (SILVA, 1999, p. 29). Daí, a importância estratégica de definir as orientações curriculares em um determinado contexto de formação. Nas políticas curriculares implantadas após a nova LDB, ganha relevância a ideia do Ensino Superior baseado em competências, concepção que tem sua origem nos processos de formação oriundos da educação profissional. Além disto, há um conjunto de influências oriundas da literatura e de pesquisas sobre a formação do professor (SCHÖN, NÓVOA, PERRENOUD, ZEICHNER) que se reflete em projetos, debates teóricos e nos currículos, além da própria experiência e da cultura das instituições escolares.

Outro aspecto a ser considerado na definição dos currículos no campo da formação docente é a participação decisiva do movimento nacionalmente organizado de educadores, especialmente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE -, a qual por meio de uma concepção sócio-histórica, formula propostas para a formação docente, podendo, igualmente, influenciar instituições voltadas para a formação de professores, sobretudo, os cursos de Pedagogia. Considerando as múltiplas influências existentes no campo da formação de professores, além do reconhecimento da importância estratégica atribuída a esse campo, especialmente no que diz respeito à definição do currículo pré-ativo (GOODSON, 1995, p.21), para a viabilização de um determinado projeto educacional, é que julgamos compreender as mudanças ocorridas no currículo dos cursos de formação de professores.

Segundo Cunha (2000), pensar um projeto de formação implica decidir sobre que conhecimento ensinar, para quem e como fazê-lo. O que, em última instância, é papel do professor. Ao professor formador cabe a responsabilidade pela formação, dentro da sala de aula e no coletivo do curso. A função dele é ser ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas culturais e afetivas dos alunos. Acreditamos, pelas leituras da literatura e pelas narrativas dos professores dos cursos de História e Pedagogia da Unimontes, que é preciso reconstruir a função pedagógica e repensar a ação docente, a nosso ver, de certo modo pautada pelo caminho individual e pela competição, o que favorece o isolamento do professor.

Conforme a proposição apresentada por Cunha (2000) compreendemos que

Qualquer proposta curricular que pretenda a articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as

fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (CUNHA, 2000, p. 49).

Vislumbramos, nos relatos dos professores pesquisados, que muitas vezes, ocorre o contrário do que foi proposto por Cunha (2000), vejamos as narrativas,

O currículo e a grade do curso de História vinham de cima para baixo. Eram feitas para agradar alguns professores do Departamento. Hoje não se tem mais essa preocupação em aumentar ou diminuir carga horária de determinado professor. (Professor C - História)

É um pouco do que eu falei antes, existem algumas disciplinas que têm uma carga horária excessiva, e outras que ficam a desejar. Penso que isso é uma falha grande, o currículo é o reflexo de quem o criou, e, geralmente, ele é criado por um grupo restrito. Eu penso que, na elaboração de um currículo, deveriam ser ouvidas todas as pessoas envolvidas. (Professor G - Pedagogia)

Terminologia e significados institucionais nem sempre se integram, às vezes, até se contrapõem. Concordamos com os autores que afirmam que só é possível construir um currículo ou uma proposta curricular mediante a interação entre os pares. Considerando as observações da autora e dos professores entrevistados, entendemos que cabe a nós, docentes, a busca por um espaço coletivo para a constituição de uma prática pedagógica inovadora, que seja transformadora e atenda às exigências que a nova ordem social traz para a educação, aliada às necessidades e expectativas dos acadêmicos, consubstanciando-as com o projeto pedagógico do curso, construído coletivamente. Nas Licenciaturas, precisamos pensar as ações docentes dentro de um quadro de transição paradigmática, no sentido de mudanças estruturais da prática, rompendo com a lógica da reprodução e da memorização, do conhecimento fragmentado, da separação teoria-prática, arquitetando uma metodologia que considere as relações entre ciência e construção do conhecimento, entre ensino e pesquisa, entre conteúdo e forma, entre teoria e prática e entre as dimensões pedagógica, epistemológica e política da prática docente na universidade.

A questão pedagógico-curricular, por isso, é muito mais profunda e anterior ao mero arranjo do conhecimento curricular. É de ordem epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento e de ordem pedagógica, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Mas, ao final, é sempre uma questão de ordem política, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve os fins da educação. (CUNHA, 2000, p.32).

Segundo a concepção crítica de currículo, a cultura não é vista como uma unidade homogênea, mas como um campo de luta perpassado por conflitos e interesses sociais (relações de classe, gênero, raça). Por sua vez, o currículo não transmite uma cultura neutra, mas impõe uma definição particular de cultura pertencente aos grupos dominantes. Gimeno Sacristán (1998) defende um modelo de interpretação que concebe o currículo como algo

elaborado no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e interrelacionadas. Essa abordagem nos permite analisar os Cursos de História e Pedagogia por meio da objetivação e concretização do currículo em vários níveis, assinalando suas múltiplas transformações. Segundo o autor, a

política curricular é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo e seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (p. 109).

Gimeno Sacristán (1998) sugere, ainda, uma perspectiva teórico-prática no significado do currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p. 34). Sem perder de vista as determinações sociais e políticas, o autor chama a atenção para os condicionantes administrativos, institucionais e pedagógicos que afetam o desenvolvimento do currículo que sempre pressupõe uma ação, uma resposta ao problema educativo do que fazer em classe com os alunos.

Durante a entrevista, sobreveio nos relatos, uma preocupação com as dicotomias entre os saberes, a teoria e a prática entre currículo, forma e conteúdo, expressão das relações de poder acadêmicos das disciplinas do currículo e das práticas pedagógicas no cotidiano do curso em que ele atua.

Eu poderia dizer que uma situação que me incomoda muito é a dicotomia teoria/acadêmico/currículo/disciplina. Sempre coloquei para os meus alunos que essa dicotomia não pode e não deve existir. Ainda percebemos na universidade pessoas que acreditam que tudo o que aprenderam com a teoria poderão colocar em prática. A minha formação me possibilitou vivenciar a teoria e prática, e, pelas experiências que tenho, eu consigo ilustrar as minhas aulas teóricas com a realidade prática. Nos cursos de licenciatura da Unimontes, há uma disciplina chamada Prática de Ensino, que é responsável pela articulação da prática com a teoria. Nessa disciplina, sempre me preocupo em colocar o aluno em contato com a realidade da escola. Levei muitos alunos para vivenciar a prática na escola em que eu era supervisor. Lá, os alunos observavam e nós discutíamos, na própria realidade escolar, os problemas que eram observados. Isso era uma tentativa de fazer a articulação no contexto. (...) Eu vejo que o currículo da formação de professor não faz referência à formação política. Talvez pelos modismos pedagógicos, não se estudam, no curso de Pedagogia, os clássicos, por exemplo, Marx. Quando se estuda tais obras, acontece através de fragmentos de textos e não das obras. (Professor D - Pedagogia)

Em relação ao currículo, esse é muito mecânico. Recebemos o conteúdo e a ementa e temos que desenvolver o que está posto, e não o que desejaríamos. Temos que contemplar a ementa, podemos fazer mudanças, mas não tanto. A Universidade não nos dá abertura no que se refere à carga horária e à organização curricular. Falta também oportunidade de integração entre as disciplinas e os professores que as

ministram. É uma falha da estrutura curricular do curso e da instituição. O ementário demonstra essa fragilidade. (Professor H - Pedagogia)

A análise dos formadores nos permite compreender quanto a Educação Superior está presa e entrelaçada a questões culturais, políticas e econômicas. Serve, ainda, para destacar a pouca ou relativa autonomia dos formadores no contexto universitário.

A construção do currículo “vivido, real, ativo”, pelos professores e alunos, na universidade, relaciona-se aos limites impostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelas demandas da sociedade e do mundo do trabalho e das diretrizes institucionais.

Demandas educacionais que exigem o repensar dos espaços formativos da universidade e delimitam condições da profissionalização dos professores formadores como relevância para socialização das ideias e a submissão à crítica acadêmica compromissada na construção coletiva do conhecimento.

Por sua vez, Stenhouse (1984) explicita que o “currículo deve ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática e deve expressar, entre outras variáveis, uma intenção, um plano, uma ideia acerca do que gostaríamos que ocorresse; o estado de fatos e teorias, que configuram as práticas e a expressão de princípios essenciais de um propósito, aberto à discussão e à crítica, com condições de aplicabilidade prática.” (p.101). Essa discussão apresentada por Stenhouse é convalidada pelos projetos pedagógicos dos cursos de História e Pedagogia.

O Projeto Político-Pedagógico proposto direcionou o curso de História para atender a uma necessidade inadiável: adequar o curso de História às necessidades oriundas da realidade atual. Como sempre, procurou-se corresponder às exigências da sociedade, da formação humana do cidadão e do atual mercado de trabalho. A intenção dos profissionais que propuseram o novo projeto Político Pedagógico era: promover uma melhor formação do estudante em conformidade com a atualidade; aproveitar melhor a capacidade e o potencial qualitativo do corpo discente e docente; suscitar a prática sistemática da produção acadêmica e científica com vistas a aprimorar o desempenho do egresso nas séries do Ensino Fundamental e Médio; e relacionar melhor teoria e prática educacional. (UNIMONTES, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 49).

A proposta visa à formação do Pedagogo como profissional da educação em sua acepção mais ampla. O pedagogo necessita formar-se como educador, que compreenda a sociedade e a educação brasileira, sobretudo, a escola pública, como realidade concreta inserida num contexto histórico e social. Nesta formação, busca-se integrar no educador o pensar, o ser e o fazer a educação, na superação da fragmentação e da hierarquização do trabalho pedagógico, que decorre da desarticulação entre teoria e prática operada no decurso da formação dos educadores. (UNIMONTES, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 16).

Do ponto de vista institucional o currículo tem o papel de conduzir a formação do professor para que ele se torne um profissional competente e comprometido com o seu papel social.

Assim as políticas e as reformas curriculares deveriam centrar suas preocupações na disseminação do conhecimento, na busca de qualidade, e não na manutenção do poder. É cada vez mais categórico o discurso que reafirma a urgência das reformas visando à melhoria da qualidade de educação ministrada pelo sistema de Ensino Superior, principalmente no relacionamento com a Educação Básica, uma vez que os cursos pesquisados formam professores para esse nível de ensino. Durante a entrevista, perguntamos aos professores como se configurava o currículo da formação de professor do curso no qual eles atuavam. Ao analisarmos os seus relatos, percebemos que, de forma geral, abordaram, como configuração de currículo, um conjunto de disciplinas com proposta pedagógica precária, que precisaria ser reestruturada, como uma proposta pedagógica fragmentada, que demanda uma flexibilização curricular.

Eu vejo o currículo do curso com uma estrutura ainda precária, precisa passar por uma reestruturação, principalmente a que propõe o nosso ministro da educação: reestruturação do curso de Pedagogia, dando um enfoque mais teórico-prático na formação do profissional da educação. (Professor F – Pedagogia)

É um curso com um currículo sem uma concepção definida, consistente de educação. Um rol de disciplinas compartimentalizadas, fragmentadas, sem conexão. (Professor T - Pedagogia)

O currículo do curso atualmente está estruturado para atender o aluno que quer atuar no mercado de trabalho em museus, arquivos, centros de documentação, salas de aula, comunicação de massa, dentre outros. Porém, o curso é licenciatura, o que resulta em divergências dentro do departamento. Existe a necessidade de mudá-lo, priorizando as disciplinas que possibilitem o aluno a fazer uma opção pela corrente historiográfica que poderá trazer práticas cotidianas e militantes. (Professor O - História)

É importante a organização do currículo, pois está organizado em três áreas: a pedagógica, a metodológica e o núcleo comum. Temos alguns professores que já aceitam a articulação da sua disciplina com o conteúdo de prática de formação. (...) Ainda precisamos fazer algumas mudanças, inclusive, agora, estamos elaborando um novo currículo, talvez, com menos disciplinas que compõem o currículo do curso e essas mais diversificadas. Já tivemos currículo bem “engessado” no professor, e hoje estamos discutindo a flexibilização curricular proposta pela Universidade para que possamos repensar o currículo do curso de História. (Professor J - História)

(...) existe uma fragmentação no currículo do curso de Pedagogia. Apesar de todas as publicações, de todas as discussões que existem na Universidade, por intelectuais, esse ainda é muito pulverizado. Acredito que o currículo da Pedagogia, na Unimontes, é um currículo que pode e deve flexibilizar-se, uma vez que oferecemos curso de Normal Superior (turma transformada, em 2009, em Pedagogia), Pedagogia presencial e a distância, e esses cursos são oferecidos em quatro ou cinco *campus* avançados, o que me faz pensar que existe uma sobreposição de curso, com uma mesma proposta curricular. (Professor D - Pedagogia)

Fica evidente, nas narrativas dos professores formadores as críticas aos currículos e uma das opções para resolver os problemas e a fragmentação curricular é a reestruturação do currículo e ou a sua flexibilização. O PDI da Unimontes (2005-2009, p.19), menciona expectativas em relação ao processo de flexibilização:

além das missões acima, a Unimontes vem acrescentar sua preocupação, compromisso e engajamento no sentido de contribuir para gerar conhecimentos e ações pertinentes às questões socioambientais, principalmente aquelas ligadas ao seu entorno e à sua área de abrangência. Em atenção a essas questões, a Universidade Estadual de Montes Claros, através da Coordenadoria de Ensino Superior, reconhece que os estudos e debates já realizados no interior da instituição reafirmam a necessidade de ressignificação dos currículos, buscando sua flexibilização e dinamização, sugerem novas formas de organização do processo de ensino aprendizagem, caminhando para uma maior interação entre professor-aluno, aluno-aluno, e entre docentes das diferentes disciplinas, apontando a importância da tecnologia educacional nesse processo. (PDI da UNIMONTES, 2005-2009, p.19).

A discussão em torno da flexibilização na universidade é coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino, por intermédio da Coordenadoria de Ensino Superior, que se mobilizou para a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos de todos os curso de licenciatura, objetivando a adequação às diretrizes estabelecidas pelas normas gerais e pelo Sistema Estadual de Ensino, especialmente no que se refere à flexibilização curricular em relação à prática de formação e ao estágio curricular, à prática do desenvolvimento da autonomia intelectual, da construção do conhecimento, da formação “não do profissional preparado, mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável”. De acordo com o Parecer CES/CNE nº 146/2002 –, a discussão deve ser desenvolvida não só nos cursos de licenciatura, mas em todos os cursos de graduação. Assim, os demais cursos de graduação serão gradativamente reestruturados, acolhendo as orientações de suas diretrizes curriculares e implantando a flexibilização curricular. (p.20).

O conceito de gestão curricular, ou o de flexibilização tem, subjacente, a ideia de que o currículo prescrito em nível nacional tem mais probabilidades de se adequar às especificidades das populações escolares, e de cada situação, se nele intervierem os atores educativos locais. No entanto este conceito de flexibilização do currículo não é, por vezes, completamente claro, tanto no que ele significa como no que implica.

Flexibilizar o currículo significa “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo”. Flexibilizar o currículo significa, tal como atrás foi dito, entender o **currículo prescrito a nível nacional** como uma **proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção** e de interacção que ocorrem nas escolas. E deslocar os centros de decisão para as escolas não pode ser, nem deve ser, sinónimo de não existência de um **caminho de rigor**. Pelo contrário, o reconhecimento das escolas e dos professores, como decisores, tem como intenção conceber e

desenvolver um currículo mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e relacional⁴⁶. (ROLDÃO, 2000, p. 86).

A flexibilização curricular pressupõe que os segmentos envolvidos, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam, de fato, no processo de mudança, mas que essa mudança não corresponda apenas a mudar por mudar, e, sim, a mudar para permitir configurar projetos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciem uma maior igualdade de oportunidades e de responsabilidades sobre o trabalho acadêmico.

Segundo Roldão (2000), em educação, as mudanças se constroem quando os atores do processo se fazem parceiros ativos na construção dessa mudança. Nas entrevistas, percebemos que os professores, quando indagados sobre os pontos fracos e fortes do currículo, muitas vezes, remetem-se às dificuldades de articulação do grupo de trabalho coletivo:

O atual currículo do curso de Pedagogia, na Unimontes, é um grande problema, pois ele está representado na forma de uma “colcha de retalho”. Um grupo isolado o elaborou, e os demais não se preocuparam com essa elaboração. (Professor N - Pedagogia)

Existe uma proposta interessante no Projeto Pedagógico do curso de História, mas não implementada de forma integral, com a colaboração de todos os docentes, pois poucos têm considerado o curso como um “Curso de Formação de Professores”. (Professor R - História)

Ainda sobre os pontos fortes e fracos, outros relatos merecem ser destacados:

Fraco, eu já disse. Está relacionado com essa não articulação, com esse espaço de articulação de diálogo e debate. Com o *Stricto Sensu*, acontecerão mais debates, seminários, eventos, e isso proporcionará essa interlocução. (Professor K - Pedagogia)

(...) a maioria dos currículos são justificados pela busca de respostas às transformações ocorridas no mercado de trabalho. Observando uma transferência do ensino para a aprendizagem e da formação para o treinamento, caracterizando o novo profissional da educação. Pode-se constatar a ênfase dada à importância de transformar os professores em especialistas capazes de ajudar seus alunos a encontrar, organizar e gerir os conhecimentos. (Professor T - Pedagogia)

A aliança entre teoria e prática. Muitas vezes, o currículo fica completamente desinteressante para o aluno, pois não viabiliza a união entre pesquisa/ensino/extensão. Muitas vezes, está fora da nossa realidade, mas de acordo com outras realidades, pois, muitas vezes, é copiado. (Professor O - História)

Um ponto forte do nosso currículo está na prática de formação que propõe uma articulação entre as disciplinas do semestre, através da existência de um eixo que seria integrador por período. Isso é interessante, mas o professor que tem carga

⁴⁶ Segundo W. Doll (1993), citado por M. Fernandes (2000, p. 29), o currículo pós-moderno deve obedecer à metáfora dos 4 Rs, isto é, ser rico, reflexivo, relacional e rigoroso, entendido aqui o rigor como o critério “que permite evitar que o currículo resvale para um relativismo excessivo ou para um solipsismo sentimental”, o rico como a capacidade de ser “aberto e inacabado ... (por forma a permitir) aprofundar os seus níveis de significado e as suas múltiplas possibilidades ou interpretações”, o reflexivo “com o objetivo de estimular estratégias metacognitivas”, o relacional que diz respeito “à rede de conexões intrínsecas ao próprio currículo”.

horária teria que buscar essa articulação. Se realmente conseguíssemos trabalhar nessa linha, esse seria um ponto forte e nós avançaríamos bastante. Percebo que o nosso ponto fraco é que os professores que têm assumido essa disciplina são muito frágeis em relação à pesquisa. Às vezes, eles ficam tímidos em buscar articulação. Eu, normalmente, em todo semestre, antes de propor definitivamente um plano de curso, procuro saber o que o professor de Prática de Ensino vai articular no semestre para ver se ele está disposto a fazer um trabalho integrado. (...) quando o trabalho de pesquisa é articulado entre as disciplinas do semestre, ele fica muito mais rico e consistente. (Professor M - Pedagogia)

A exigência de perfis próprios para os cursos de licenciaturas, em conjunto com as obrigações da carga horária da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 2/2002, que prevê 400 horas de prática e 400 horas de estágio curricular supervisionado, obrigaram as Comissões de Graduação a modificar seus currículos, com um prazo inicial de dois anos, que foi prorrogado, mais tarde, para a adaptação dos atuais currículos. Esse processo de reestruturação significou um desafio para as comissões responsáveis pela reorganização dos cursos de licenciatura e ainda significa um desafio para os professores formadores dos cursos, pois exige mudanças profundas. Por outro lado, a necessidade de modificações do currículo oferece uma oportunidade de considerar preocupações com a formação de professores.

Concordamos com Roldão (2000), quando afirma que, ao se pensar na **construção local da mudança**, pensa-se no **desenvolvimento de uma cultura institucional** em que uma mesma equipe educativa se envolve na concepção e desenvolvimento de um projeto comum, no caso investigado, de formação de professores nos cursos de História e Pedagogia na Unimontes.

Com o objetivo de compreender a configuração do currículo dos cursos de formação de professores de História e Pedagogia da Unimontes, para buscar viabilizar o desenvolvimento de uma cultura institucional para formação docente, perguntamos como avaliam o currículo. Obtivemos diversas respostas,

O currículo se configura como uma busca individual de continuidade da formação docente, pois, na atualidade, os alunos veem de tudo e aprendem um pouco de tudo, mas não tenho muita certeza se aprendem bem alguma coisa. Embora os últimos resultados do ENADE tenham sido muito positivos, o curso ficou com cinco pontos. (...) Adoro o curso, gosto e luto por ele, mas penso que precisamos urgentemente reeleborar a sua proposta curricular. (Professor N - Pedagogia)

Tem contemplado a pesquisa, o ensino e extensão como aspectos essenciais à formação em qualquer área do conhecimento, e propõe uma formação “completa” para o acadêmico, embora seja no exercício da profissão que ele adquire mais saberes e “continua se formando”. (...) Contempla o tripé citado acima, mas “esbarra” em uma série de questões de ordem burocrática inclusive, que atropela os ajustes necessários para o melhor funcionamento do curso. (Professor R - História)

O currículo é fragmentado. (...) É retrógrado, ele está distante de um modelo emancipatório. (Professor K - Pedagogia)

(...) é um bom currículo, porque possibilita que o acadêmico atenda ao mercado de trabalho que exige profissionais capacitados a atuar em várias áreas. (Professor O - História)

(...) Prática de Ensino, Didática, Psicologia e Estrutura, são disciplinas que dão base à formação de professores, muitas vezes, são ministradas por docentes que desconhecem as propostas do curso de História, por isso, os alunos não valorizam essas disciplinas. (...) Há algumas disciplinas que estão fora de lugar, por exemplo, a disciplina com que eu trabalho, no sexto período, “Historiografia do Brasil” deveria ser ministrada no início do curso. Pois os alunos começam estudar Historiografia do Brasil depois que já estudaram disciplinas de: Brasil Colônia, tópicos de Brasil Colônia e Brasil Império. Dessa forma, os alunos “tomam birra” da disciplina. É muito complicado estudar o conteúdo para depois estudar a teoria dele. Eu não sei por que não participei da reformulação do projeto político pedagógico, da última vez, mas creio que as disciplinas devem ser pensadas por uma necessidade de “pré-requisitos” não onde está sobrando carga horária. Não é que queremos um curso linear, cronológico, mas há disciplinas que não cabem onde estão postas. (Professor B - História)

Ainda discutindo a configuração do currículo, indagamos aos professores se o currículo prescrito possibilita ao professor formador associar ensino, pesquisa e extensão. Todos os professores, de ambos os cursos, afirmaram que a proposta curricular garante a tríade: ensino/pesquisa/extensão. Sendo assim, recorreremos aos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados para verificar como a tríade é proposta neles.

(...) A relação entre o ensino e a pesquisa resultam na construção do conhecimento por alunos e professores e na posterior divulgação destes saberes. Isso significa também considerar características, anseios, necessidades e motivações dos discentes e docentes do curso, da comunidade local e da sociedade em que a UNIMONTES está inserida. Deste modo, estará assegurada a relevância da contribuição social do curso de História.

Os objetivos específicos do curso são:

- Capacitar o graduando em História para o exercício da docência no Ensino Fundamental e médio;
- Possibilitar ao egresso condições de exercer atividades nas áreas de ensino em Arquivos, Museus, Institutos de Pesquisa, bem como prestar Assessorias em Empresas Privadas, Editoras e similares;
- Formar o profissional em consonância com os preceitos da cidadania e da ética;
- Desenvolver o interesse pela docência, e pela construção do conhecimento;
- Incentivar o permanente aperfeiçoamento didático-pedagógico;
- Capacitar o egresso ao retorno à Universidade para continuar sua formação em Cursos de Especialização e similares;
- Promover a integração entre a Universidade e a comunidade local;
- Estimular o interesse pela História e cultura do Norte de Minas Gerais. (PPP, HISTÓRIA, 2004, p. 58).

(...) O Curso de Pedagogia propõe uma formação que atenda aos seguintes aspectos: Abrir espaços curriculares para a investigação, problematização e organização do trabalho pedagógico, articulando os conhecimentos teóricos com a prática social. Este espaço requer a agregação de um componente importante para a relação teoria/prática – a pesquisa educacional. A pesquisa será indispensável ao estreitamento da relação sujeito/objeto do conhecimento. A atitude de pesquisador,

presente no corpo docente e discente, possibilitará a produção de novos conhecimentos e uma melhor intervenção na prática pedagógica.

O currículo proposto favorece o desenvolvimento humano, político e sócio-cultural mais amplo, do ponto de vista da formação dos indivíduos, da sociedade, da cultura, constituindo-se como espaços privilegiados da produção, conservação e transmissão do saber, do exercício da pesquisa da reflexão, do debate e da crítica. O curso oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da gestão dos processos educativos escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Para tanto, o projeto Pedagógico distribuiu sua carga horária nos três núcleos de formação. (PPP, DE PEDAGOGIA, 2007, p.16-17).

Gatti (2004) apresenta como desafio da formação docente a triangulação entre a docência, a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente. Cada um dos ângulos tem suas especificidades, como por exemplo: a pesquisa na especialidade, alimentando a docência e sendo movida e transformada tanto pelo exercício dessa pesquisa como pelo exercício da pesquisa de sua própria ação docente, com fundamento em uma concepção sobre o pedagógico. A formação do professor universitário não pode prescindir de uma formação em pesquisa, nem de pesquisa de diferentes áreas que confluem em seu campo específico. Mas, simultaneamente, esse professor precisa ser alimentado com os meios que lhe permitam pesquisar sua própria prática e que propiciem a ele, seja na formação básica ou na formação continuada, a possibilidade de agregar conhecimentos que promovam o desenvolvimento da pesquisa pedagógica para a compreensão e o aperfeiçoamento de atuação como professor.

Notamos que os projetos pedagógicos contemplam o ensino, a pesquisa e extensão. Embora todos os docentes percebam isso no projeto, em relação ao currículo vivido, eles fazem ponderações interessantes. Para os professores de História, a tríade existe, porém para os docentes do curso de Pedagogia ela existe no projeto, mas não é praticada.

Na prática, conseguimos. Porque incentivamos produções que incorporam esta associação através do estágio e da elaboração do TCC. (Professor R - História)

Na realidade, não possibilita. (Professor K - Pedagogia)

O eixo do currículo é a integração e articulação das disciplinas, com as práticas do estágio, entendo que aí está o caminho aberto para fazer pesquisa. Os alunos estão dentro da escola e desenvolvendo atividades. É só organizar e esquematizar o processo de pesquisas para que ela aconteça. Inclusive, quando trabalho com meus alunos, o trabalho é relativamente tranquilo. É claro que vivemos algumas dificuldades de fazer pesquisas. Reafirmo que o currículo está organizado e aberto para pesquisa e para extensão também, porque, à medida que fazemos o diagnóstico, já temos condições de identificar os pontos mais importantes e fundamentais para ser feita a intervenção. (Professor M - Pedagogia)

Sim, porque ele exige que o aluno faça pesquisa. (Professor C - História)

Isto pode estar escrito no PPP, mas não percebo isto na prática. (Professor T - Pedagogia)

Sim. O professor deve saber articular bem a disciplina para obter um bom resultado.
(Professor O - História)

Os projetos pedagógicos dos cursos consideram também a tríade teoria/prática/formação, cuja integração está definida, principalmente na Prática de Formação e na organização do currículo do curso por meio de eixos. Embora os projetos pedagógicos tratem o assunto, muitos professores não percebem a tríade, como observamos nas entrevistas, mas, quando perguntamos como avaliavam o currículo vivido em relação à tríade teoria, prática e formação, relataram o seguinte:

Quando bem orientados, os acadêmicos vivenciam a tríade, pois o currículo permite isso. (Professor R – História)

Eu vejo o esforço de alguns docentes, porém é um esforço desarticulado e solitário.
(Professor K - Pedagogia)

O projeto pedagógico está aberto para isso, mas, na prática depende de iniciativa individual. Quando o professor entende que deve fazer ele faz, mesmo quando não existe a possibilidade de se articular com os outros colegas. Esse fazer é possível por que tenho feito com meus alunos. Precisamos de: uma formação, uma pesquisa, e uma prática de pesquisa precisa e concisa. Não poderemos dizer que a prática dos professores da Pedagogia é homogênea, porque é absolutamente diversificada. Temos professores, apenas no ensino, que já iniciaram a atividade de pesquisa, outros têm vontade, mas ainda não começaram. Há professores que, quando articulamos, vão juntos, num lugar meio secundário, e isso é importante, pois conferem a eles uma prática bastante diversificada. O currículo, embora apresente alguns problemas, é bastante aberto para atividades de pesquisa com os alunos.
(Professor M - Pedagogia)

Totalmente desarticulada, basta olhar a estrutura curricular. (Professor T - Pedagogia)

O currículo possibilita essa articulação, porém o que ocorre, muitas vezes, é o professor não saber conduzir o processo. (Professor O - História)

O currículo vivido é um pouco melhor que o prescrito. Não sei se ele garante teoria, prática e formação, mas ele é melhor do que o currículo escrito, o escrito nós não demos conta de articular, especialmente pesquisa e extensão, não sei como os alunos vão fazer isso na prática no ensino médio, embora ele saiba que isso é necessário, no nosso dia a dia na prática. Na vivência da universidade, sai melhor, porque na sala de aula, consegue mostrar essa articulação. Eu procuro fazer, às vezes, nas minhas aulas, mas isso não está formalizado, teorizado, ou então está mal formalizado, mal teorizado. (Professor L - História)

O núcleo de estágio supervisionado foi criado para tentar aproximar a escola da universidade, articular teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão. Esse foi o objetivo do núcleo, mais isso foi se esvaziando. Muitas vezes, na universidade, surgem projetos de pesquisa inovadores, mas para eles serem desenvolvidos os professores e alunos envolvidos têm que comungar dos objetivos e, muita vezes, eles não comungam. Eu parto da hipótese de que nem todos os priorizam por razões várias. Sendo assim, temos um currículo vigente e fazemos efetivamente um curso. Tenho tentado fazer atividades, projetos de pesquisa e extensão, e procurado desenvolver o próprio projeto do núcleo de práticas curriculares, vivido experiências de planejamento integrado com outros professores. (Professor A - Pedagogia)

As narrativas revelam leitura, diálogos dos professores com enunciados propostos nos projetos institucionais nesse processo, mesmo para negá-los. Os saberes oriundos da prática e da experiência estabelecem uma relação crítica com os saberes disciplinares curriculares, institucionais que contribuem para a constituição da identidade profissional do professor. Por isso, é fértil o processo de elaboração curricular com a interlocução entre sujeitos formadores. O ponto de partida para qualquer interlocução, nesse sentido, é compreender estabelecer que o sujeito tenha um saber distinto a oferecer no diálogo. Todavia os debates não podem ser prejudicados por decodificações diferenciadas de seus termos, motivo pelo qual são importantes as iniciativas de mesas redondas, palestras, debates e leitura de textos teóricos derivadas exatamente do reconhecimento de que o universo de envolvidos é heterogêneo.

Recorremos a Pimenta (2002), quando a autora expõe sobre as contribuições dos saberes docentes para a constituição da identidade profissional. Acreditamos que esta se constitui, também, por meio das relações entre os sujeitos (formador e formando), os saberes e as práticas dos formadores e que essas relações possibilitam a configuração e/ou reconfiguração curricular. Ao encerrar as entrevistas, dialogamos com os formadores sobre como se davam essas relações e quais os impactos na (re)configuração de currículo.

Avalio como uma boa relação, sem perder de vista o que cada um é e o que representa para o outro. Não ensinamos somente com a fala, ensinamos muito mais com nossas ações. Deixamos o currículo prescrito um pouco de lado, mesmo ele servindo como parâmetro, e buscamos o que é melhor para o curso e para os alunos. (Professor N - Pedagogia)

Podíamos incorporar e/ou inovar nossas atividades. Acredito que os professores que estão mais voltados para o ensino têm mais condições de responder a essa pergunta do que eu. Porque eu estou mais voltado para outro setor: o da pesquisa. O impacto, em termos de currículo, nós estamos sentindo em relação à estrutura atual, porque muitos colegas pensam que ela é pesada. Um grupo de professores defende que o curso deve se manter como curso de Licenciatura e o outro, que deveria ser bacharelado, porém, na reformulação no projeto político pedagógico, teremos que reconsiderar isso, mas não sei como será essa discussão. (Professor L - História)

Elas fluem naturalmente, pois já existe uma configuração pré-determinada, mas o professor deve saber conduzir o processo. (Professor O - História)

Precisa haver uma relação e uma formação mais coesa e consistente do professor. (Professor T - Pedagogia)

É complicado responder, porque é uma resposta muito subjetiva, a interpretação é subjetiva, é uma opinião de fato, então, eu não consigo fazer essa colocação. Eu prefiro não me arriscar. (Professor K - Pedagogia)

Gostaria de evidenciar um aspecto. O quanto aprendemos com os acadêmicos e o quanto eles trazem da experiência do estágio, que poderia ser levado em conta na elaboração e na reconfiguração curricular. (Professor R - História)

A partir da realidade do curso, precisamos reconfigurar o currículo, mas isso demanda uma discussão ampla com todos os professores do curso de Pedagogia, de todas as áreas para que o curso possa ter uma identidade, e uma configuração, uma formatação, e uma estrutura curricular adequada, o que garantirá uma base para que possamos formar verdadeiros profissionais da educação, com formação básica e específica, o professor e o gestor. (Professor F - Pedagogia)

Considerando que o perfil do acadêmico é o perfil da sociedade, o currículo não pode perder de vista esse elemento para que o impacto seja bem favorável. (Professor Q - História)

Olha, essa questão do formador e do formando ainda é pouco discutida, mas é fundamental na construção da identidade profissional do formando. Essa relação tem que ser uma relação profissional, uma relação na medida, extremamente ética e, na medida do possível, sustentada a partir do compromisso do formador. Preocupo-me com os valores construídos via currículo oculto que os alunos vão incorporando e qual o impacto desse nas relações, na reconfiguração do currículo? À medida que ajudamos os formandos a construir consciência da visão profissional, eles vão interferir nas relações na universidade e nas escolas, podendo interferir tanto do ponto de vista de fazer enfrentamentos teóricos em relação às propostas oficiais, bem como fazer algumas modificações e promover discussões com a comunidade escolar, de uma maneira geral, no sentido de que eles possam ver o currículo não apenas como um conjunto de disciplina, mas como uma questão mais ampla que envolve: valores, ética e formação humana. Dessa forma, acredito no impacto das relações, gerando reconfiguração curricular. (Professor D - Pedagogia)

Refletindo sobre os relatos dos colaboradores como se davam as relações e os impactos da (re)configuração curricular percebemos que a maioria dos professores formadores não explicita uma compreensão global do currículo construído em suas práticas. Mencionam, registram pontos de vistas individuais, fragmentos, avaliações parciais baseadas na vivência cotidiana, na dinâmica curricular. Dessa forma, veem na (re)configuração curricular uma alternativa para uma formação mais coesa e consistente.

Concordamos com Fonseca e Couto (2006), quando elas verificam, em entrevistas com os seus colaboradores, que:

O formador, em sua narrativa, registra elementos importantes para se pensar nas ações formativas das universidades. Apresenta sua própria interpretação do vivido. Resgata a relação Universidade e dimensão epistêmica, questiona o próprio saber científico, a configuração dos saberes difundidos pela instituição formadora, bem como o compromisso em colaborar na preparação dos/as alunos/as para o mundo, para a diversidade cultural. Contudo, como ele afirma, esses são problemas que as universidades não enfrentam. (FONSECA e COUTO, 2006, p.69).

Cientes da complexidade da temática e das possibilidades de interpretação elaboramos um quadro síntese, para retratar os fundamentos da legislação vigente, as diretrizes para os Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, visando estabelecer comparações com os currículos dos cursos investigados na Universidade Estadual de Montes Claros.

Cursos	Contexto Legal	Realidade Pesquisada - Curso de História Unimontes
H I S T Ó R I A	Segundo as DCNs do curso de História as Competências e Habilidades a serem formadas são: A) Gerais a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço. c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação. d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento. e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. f. Competência na utilização da informática. B) Específicas para licenciatura a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.	Em relação à estruturação dos cursos, fica evidente que os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir, no seu projeto pedagógico, os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. • Em relação ao currículo prescrito esse possibilita o ensino, a pesquisa, a extensão, a prática e a formação. • Em relação ao currículo vivido percebemos que alguns professores visualizam as questões relativas à pesquisa e outros potencializam as questões relativas à prática e à formação. A extensão não foi mencionada pelos professores enquanto currículo vivido. • Em relação à reconfiguração de currículo a partir das interrelações professor aluno, saberes e práticas, os professores do curso não percebem que esses elementos refletidos deveriam gerar reconfigurações curriculares. • Em relação à flexibilização, essa é apresentada apenas por uma professora que está também na função de chefe de departamento. • Percebemos, ao longo das entrevistas, que o curso tem duas vertentes, em que um grupo defende a formação docente a licenciatura e outro defende a pesquisa o bacharelado.

Cursos	Contexto Legal	Realidade Pesquisada - Curso Pedagogia Unimontes
P E D A G O G I A	As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, recentemente aprovadas em maio de 2006, apontam que: • o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. • a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação. • os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros. • o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola. Ainda segundo as DCN's, para a formação do licenciado em Pedagogia, é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania. II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Nesse sentido, a formação do pedagogo deve contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso, sendo composta pelas seguintes dimensões: • acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. • c) produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (BRASIL, DCN, maio de 2006).	• a) docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos. • b) gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação. • os professores não percebem no currículo prescrito a relação pesquisa, ensino e extensão. • Em relação ao currículo vivido, este por parte de alguns professores garante a pesquisa, a prática e a formação. A extensão não foi apontada por nenhum professor • Observamos que o curso conseguiu recentemente, definir as linhas de pesquisa e consolidar os TCCs via monografia. • A condição do curso está vinculada a três departamentos, é um complicador, uma vez que existem relações de políticas e de poder envolvidas no contexto. • Falta participação dos professores nos processos de reestruturação curricular • Apontam a prática de formação como currículo prescrito, o que é percebida como avanço, embora no currículo vivido essa ainda aconteça de forma tímida e individualizada.

	Contexto Legal	Realidade Pesquisada – Cursos de História e Pedagogia da Unimontes
D I R T R I Z E S P A R A F O R M A Ç Ã O D E P R O F E S S O R E S	Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática. II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola. III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar. IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico. V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da Educação Básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional. II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.	Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional. II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica. V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa. VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Parágrafo único. Nas licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (Pedagogia) • Detectamos, nas fontes documentais, PDI, PPI da Unimontes e PPP dos cursos, que todas as determinações legais previstas no artigo 6º foram contempladas. • Quanto à vivência dos professores, em relação à formação de professores, nota-se um distanciamento de ação colegiada e de um currículo integrador e multicultural. • A flexibilização curricular não é estudada nem experienciada por todos os professores formadores de professores, inclusive na relação entre os departamentos quer seja na relação ensino, pesquisa, extensão ou na prática de formação. • Os eixos articuladores são definidos nos

	III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação. IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino. V - conhecimento pedagógico. VI - conhecimento advindo da experiência. Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.	PPP, e vivenciados por alguns professores de ambos os cursos que acreditam na formação do professor. • Todos os professores colaboradores da pesquisa reconhecem a importância do ensino na formação do professor e muitos se sentem desprestigiados no que se refere à pesquisa e à extensão.
--	---	---

Quadro 20: Comparação entre as Diretrizes Curriculares e o posicionamento dos docentes entrevistados.

Fonte: a autora, 2009.

A análise das diretrizes curriculares, para a formação de professores da Educação Básica, brevemente expostas nos quadros evidenciou que as sensibilidades multiculturais e ênfases em relação ao papel da pesquisa possam emergir, esporadicamente, no discurso em pauta; os sentidos a elas atribuídos suscitam preocupações, uma vez que a diversidade cultural é percebida fundamentalmente em termos de algumas limitações, e a pesquisa como uma dimensão prática e instrumental nesta formação. Tais ênfases diluem as possibilidades de se trabalhar uma formação docente multiculturalmente comprometida, tendo a pesquisa como eixo configurador de suas formulações (CANEN e XAVIER, 2005). Essa discussão em torno dos eixos e a pesquisa como foco está posta pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de História e Pedagogia da Unimontes.

Os debates, os anúncios, as discussões, por si sós, não esgotam os desafios de formação de professor pesquisador, multiculturalmente comprometido. Inicialmente, os desafios e a polissemia do multiculturalismo e da própria compreensão da articulação pesquisa-ensino remetem à necessidade de futuras pesquisas, que busquem aprofundar questões epistemológicas e metodológicas envolvidas nesse horizonte. Acreditar na pesquisa e no multiculturalismo como dimensões relevantes na formação docente, em um mundo plural e desigual, tem que ir além dos anúncios e buscar caminhos pelos quais a concretização desse ideal possa ser viabilizada.

É importante registrar que as diretrizes e as narrativas registradas aqui enfatizam a necessidade da flexibilização curricular, possibilitando às instituições formadoras a

construção de projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nas mencionados. Essa flexibilização deverá abranger as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional, condição básica para atender formador e formando na sociedade atual, identificada como sociedade multicultural.

As sociedades multiculturais são marcadas pela pluralidade e também pela desigualdade, contexto este que ganha relevância o multiculturalismo, cujo conceito é normalmente definido como o de um campo teórico, prático e político, voltado à valorização da diversidade cultural e ao desafio aos preconceitos. (CANEN, 1997, 1999, 2001; MOREIRA, 2001).

A formação de professores, e a atuação dos formadores na Unimontes, também influencia e é influenciada pelo contexto multicultural em que ações afirmativas são desenvolvidas, na busca da representação das identidades culturais plurais nos espaços educacionais e nos currículos. A Unimontes atualmente, por meio de seus cursos, viabiliza a política de reserva de cotas para afrodescendentes, alunos egressos de escolas públicas, indígenas e alunos com necessidades especiais para o ingresso na universidade, o que se destaca em âmbito interno e externo e nos veículos de comunicação locais, regionais e, algumas vezes, nacionais. Não objetivamos, neste trabalho de pesquisa, o estudo detalhado de tais políticas, mas vale destacar que essas ações multiculturais nos remetem para a necessidade de propostas curriculares que gerem ações preventivas, inclusivas e integradoras, mais do que reparadoras, que atinjam os cotidianos das instituições educacionais no sentido de fomentar o diálogo entre as diferenças e questionar discursos que não permitam a constituição de identidades diversas e autônomas.

(...) o que está em questão é a necessidade de vislumbrar possibilidades de combater o pretenso 'universalismo' dos discursos curriculares, colocando em questão os valores que os informam, os contextos em que são produzidos, os signos e os significados presentes em sua construção, bem como os estereótipos e os silêncios que os perpassam. Por outro lado, trata-se de buscar formas alternativas de discursos curriculares, de modo a promover tanto a representação de vozes culturais plurais, como o diálogo das diferenças. (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 31).

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, a atuação de um professor formador apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participem da formação das identidades. Implica, ainda, em tensionar conteúdos preestabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e

representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos, como as narrativas expressam.

É urgente a reconfiguração da prática educativa, em todos os níveis, e para isso fazem-se necessárias rupturas, pois são processos complexos que pressupõem compromisso ético-político, reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Numa análise crítica das condições do ensino universitário, a reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose de profissão científica e prática interpretativa, acrescida de outras habilidades, conhecimentos e saberes que provoquem no acadêmico o protagonismo de seu próprio saber. Para Cunha (2007), essas são as bases para “o repensar” da reconstrução da função docente, sendo necessário aceitar o desafio em uma nova perspectiva para a profissionalização.

Considerar a diversidade de percepções e condições não quer dizer aligeirar a formação dos docentes, mas construir, nas instituições que se propõem a desenvolver essa formação, meios para obter uma qualificação com nível adequado para sua futura atuação profissional. Também requer novas concepções quanto aos saberes, disseminados nos processos de socialização, em particular, pela educação, processos que são meios de expansão civilizatória e de sobrevivência. (CUNHA, 2007)

A universidade, por força legal, valoriza o docente-pesquisador e precisa valorizar, também, os docentes-educadores-pesquisadores engajados e comprometidos com a democratização do conhecimento e da cultura acadêmica, e esse é um dos desafios que ganham importantes proporções na estrutura político-acadêmica da universidade nos dias de hoje. O que configura uma formação que vá além da aquisição de competências específicas, possibilitando aos docentes atitudes reflexivas e autogestoras de suas atividades voltadas para o ensino: a reflexão sobre o que se faz e como se faz, a integração das práticas de diferentes áreas, o intercâmbio de ideias e a criação de espaços de reflexão sobre a tarefa docente.(CUNHA, 2007)

Considerando as reflexões feitas por Cunha (2007), voltamos o nosso olhar para a importância de uma gestão curricular, no contexto da universidade, investigada que permita incorporar as realidades e as especificidades de cada curso, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo estruturado em todos os seus pormenores. Concordamos com Roldão (2000) quando ela afirma que a gestão curricular pode proporcionar aprendizagens funcionais, adquiridas por meio de um currículo desenvolvido de um modo integrado e numa

estreita relação entre as diversas áreas do saber, que se opõe à lógica meramente monodisciplinar e desligada das situações reais.

Gerir o currículo pressupõe analisar as situações, tomar decisões e agir em conformidade com essas decisões e com o balanço que se vá fazendo dessa ação. Não pode, de forma alguma, portanto, pensar-se que a gestão curricular consiste em fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis. Essa idéia corresponderia a um empobrecimento do currículo, a uma redução e a um abaixamento de nível que não se coadunam com a idéia de gerir para melhorar. (ROLDÃO, 2000, p.17)

Em relação aos currículos dos Cursos de Licenciatura, sob nossa ótica, devem ser norteados pelos objetivos de formação tanto social e histórica quanto epistemológica de cada indivíduo, voltado sempre para as especificidades e as necessidades de cada um. Podemos imaginar que o currículo de um curso, na verdade, está muito além daquilo que podemos transcrever do dicionário, mas onde fica, nesta perspectiva, o currículo vivido, aquele que não está, oficialmente, descrito nas normas, mas que está diariamente sendo desenvolvido no contexto da universidade. Pensar o currículo, descrevê-lo, desenvolvê-lo, requer um enfrentamento, um desejo de mudança e uma vontade, maior ainda, de realizar uma tarefa, um doar-se, em que o imprevisível nos acompanha diariamente. Trabalhar o currículo, na universidade, requer do profissional, principalmente, comprometimento com o que está fazendo.

Giroux (1995, p.94), em análise, declara que “precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais.” Assim, somente com um currículo bem estruturado, consciente e consistentemente planejado, é que conseguiremos que essas diferenças não interfiram no processo de aprendizagem dentro do ambiente acadêmico.

Morosini (2000) afirma que é importante atentar para as mudanças que estão ocorrendo na universidade. A autora fez uma relação interessante, antes a universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje, grande parte desse conhecimento já não está na universidade, ele está na Internet, nos meios de comunicação interativa, em muitos lugares, e apenas, em parte, na Universidade. O que gera a necessidade da universidade se reorganizar, passando de uma função de transmissão de conhecimento para funções de reconstrução, de crítica, de problematização, de produção de conhecimento novo. Essa reorganização demanda uma mudança no currículo. Mais do que pensar em mudança de currículo, será necessário mudar a lógica que preside a organização dos currículos, baseada na transmissão do conhecimento, em que o passado, no sentido do saber acumulado, tem mais

importância do que o presente e o futuro. Recorremos a Santos (2001, p. 225), ao afirmar que “na fase de transição paradigmática, a universidade tem de ser também a alternativa à universidade. O grau de dissidência mede o grau de inovação”.

Percebemos vários obstáculos, quando analisamos as narrativas, como, por exemplo, as dificuldades teórico-metodológicas, a valorização e construção da identidade do professor continuam com pouca ou nenhuma articulação com uma política que ofereça condições favoráveis de trabalho, associando sua profissionalização, aqui entendida como o “reconhecimento do professor como ser humano e como profissional sensibilizado e estimulado para o seu autodesenvolvimento, concebido a partir de uma política, que articula dialeticamente a formação inicial, contínua, os saberes da profissão, a carreira e sua valorização salarial e a pesquisa, como elementos imprescindíveis ao desenvolvimento profissional, meio para a necessária autonomia do professor”. (PIMENTA, 1996, p.15).

Gatti (2009, p.2) aponta oito questões relacionadas à precariedade da formação de formadores de professores no Brasil e que interferem sobremaneira na formação de professores: a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor como profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) escolha de conteúdos curriculares; e) formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) escassez quanto a insumos para o trabalho docente. Essas precariedades foram apontadas de forma direta pelos docentes da Unimontes, exceto, da ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários, essa não se aplica à realidade investigada.

Acreditamos que educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central. No contexto da Unimontes e nas condições formativas acima relatadas, a constituição dessa identidade leva a desenvolver formas identitárias construídas por experiências de formação vividas com grandes limitações, bem como construídas nos limites das suas vivências profissionais, a partir dessa base. As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação e de trabalho nos cursos de licenciatura em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de

atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Portanto, torna-se necessário apreendermos a historicidade e o contexto de formação do professor para a Educação Básica. Por outro lado, é pertinente considerar que os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos entre os pares e com o contexto das redes de ensino.

Nos estudos de Tardif,(2002); Tardif, Lessard e Gauthier,(2001); Tardif e Lessard(2005), abordam-se os saberes inerentes à docência e as competências necessárias ao seu exercício como elemento de afirmação profissional dos professores, enfatizando a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência e destacando a socialização e a identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho, a partir de uma base de conhecimentos, saberes e valores adquiridos pré-serviço.

Apesar da diversidade de temáticas e de abordagens em relação à docência, observa-se que um aspecto comum aos diversos estudos é a ênfase nas relações entre o exercício profissional e os saberes inerentes à profissão, entendidos num sentido amplo, que inclui o saber fazer, mas envolve “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (TARDIF, 2000, p. 13-14), ou seja, as dimensões cognitivas, sociais e afetivas que constituem a prática docente. Muitas vezes, entre nós, enfatizamos as questões sociais e afetivas, deixando o conhecimento de lado. A proposta é integrar os três aspectos. Essa vertente aponta, também, para a importância do estudo dos contextos escolares em que se dá a socialização profissional, das relações e interações por meio das quais esse trabalho essencialmente humano se realiza na dimensão temporal no processo de identificação profissional. O reconhecimento da profissionalização do ensino, as discussões em torno da formação inicial e, especialmente, da formação continuada dos professores, vêm sendo pautados por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho. No entanto nem sempre os processos formativos em serviço, na educação continuada, atingem seus propósitos. (GATTI, 2008).

Essas preocupações e sinalizações estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais das diversas licenciaturas, que ressaltam que o professor trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. O currículo deve propiciar o conhecimento da escola, do ensino, o porquê ensinar, conhecimento de como se pode ensinar, gestão da sala e da

escola, como também embasamento nas áreas que são consideradas “Fundamentos da Educação” em aspectos da História, da Sociologia, da Política, da Filosofia, Psicologia, Antropologia, Comunicação, Linguagens e Tecnologia. Os dados disponíveis mostram que estamos longe de conseguir currículos aderentes às proposições do Conselho Nacional de Educação. (GATTI et al 2008, v.1).

Assim é fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento de área cognitiva quanto à aquisição, elaboração e organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, quanto à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas. (MASETTO, 2003).

O currículo abrange, também, aprendizagem de habilidades, por exemplo, aprender a trabalhar em equipe, e em equipe multidisciplinar; comunicar-se com os colegas e com pessoas fora do seu ambiente universitário; fazer relatórios em bibliotecas, hemerotecas, videotecas; como usar o computador para as atividades acadêmicas e profissionais. O currículo tem que se preocupar ainda com a valorização do conhecimento e sua atualização, com a pesquisa, a crítica, a cooperação, os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução.

Esse currículo se realiza, fundamentalmente, pelas disciplinas e atividades previstas, e que são cursadas pelos alunos juntamente com os professores. Onde a necessidade de o professor perceber, cada vez mais, a ligação que pode haver entre sua disciplina e as demais do mesmo curso. Como poderão interagir? A interdisciplinaridade é uma utopia? E as possibilidades de se organizar um currículo que abra espaços para coisas novas, emergentes e atuais?

A nosso ver precisamos considerar, na formação de docentes, de um lado, uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que é denominado de educação e ensino; e, do outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como uma instituição sociocultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, por meio das pesquisas e da extensão. Eles precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização. Com isso, procurando promover incentivo ao espírito investigativo e o domínio teórico e prático

relativo à Didática e às Práticas de Ensino, em formas articuladas aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

Segundo Cunha (2001), Cordeiro (2004) e Castanho (2007) há, no presente, uma grande preocupação no âmbito do Ensino Superior com os desafios impostos à docência, em termos de inovação, e adequação à nova realidade, que é um dos objetivos a atingir na formação dos professores. Esses autores utilizam a expressão “inovação” como ruptura paradigmática, que exige a reconfiguração de saberes e favorece o reconhecimento da necessidade de trabalhar para transformar a “inquietação” em energia emancipatória.

Diante dos desafios sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mais de toda massa populacional impulsionada pela globalização, que oportuniza as mudanças e transformações rápidas, atingindo todas as áreas da nossa vida: social, cultural, econômica, política, pedagógica e outras, a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha uma certa urgência como proposta de formação, visto que as transformações atingem, especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, os modos como desenvolvemos nossas habilidades e competências. Em suma, a sociedade vem mudando vertiginosamente e a escola precisa estar preparada para acompanhar, enfrentar e superar esses desafios. Dentro desse contexto de incertezas e mutabilidades constantes, o professor, exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento. Sendo assim, esse profissional necessita ter uma participação ativa ante as práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da academia. Acreditamos, portanto, que se faz imperioso um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor formador.

É notório, nas narrativas dos docentes colaboradores, nesta pesquisa, o desejo e demonstração do compromisso pessoal e coletivo, embora relatem, também, ansiosamente, as dificuldades inerentes à reconstrução exigida para reconfiguração curricular, por se tratar de um processo complexo e, às vezes, para o docente, ainda não explicitado, em função da própria complexidade, ou da estrutura institucional e ou exigências de um referencial teórico conceitual mais elaborado.

Fica evidente que a reconfiguração do currículo, no contexto acadêmico investigado, acontecerá a partir da reconfiguração dos espaços, dos tempos pedagógicos, e da ação colegiada dos sujeitos envolvidos, pois, se considerarmos que estamos dialogando com uma instituição em construção com apenas 47 anos de atuação na região Norte do Estado de Minas Gerais, e ainda, por ser uma universidade de integração regional, faz-se urgente e

necessária a ressignificação dos espaços de decisão e de construção de um currículo multicultural que se constituirá a partir das discussões emergentes oriundas do local e do global.

Entendemos que construir um espaço multicultural é ter clareza de que ninguém vive só. Estamos inseridos em comunidades. A educação, em uma perspectiva multicultural, demanda uma reforma do pensamento, e isso requer o envolvimento de saberes e de fazeres. O que está posto como importante, são as ações, os espaços formativos, a cultura do formador e da instituição como condição *sine qua non*, pois mudar a cultura dos formadores, seus saberes e práticas significa, também, gerar uma transformação do espaço acadêmico.



5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a diversidade de sínteses para este trabalho de pesquisa, apresentamos algumas considerações que julgamos serem úteis para futuras pesquisas sobre a formação de professores formadores, os saberes e práticas e possíveis (re)configurações de currículo.

O panorama das políticas públicas em educação e, de uma forma especial, em currículo vem se delineando no âmbito da globalização, a partir dos anos 1990. Segundo Ball (1998), o processo de elaboração de políticas educacionais não é harmonioso, embora siga uma lógica predominante de mercado. As arquiteturas políticas, assim como as infra-estruturas e ideologias regionais (re)configuram as idéias globais recebidas pelos diferentes países. As políticas globais passam a ser “uma mistura de lógicas globais, distantes e locais” (BALL, 1998). No mundo globalizado, são evidentes as marcas nos currículos da formação de professores, nos saberes e práticas docentes.

Descrever e interpretar as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais da cidade de Montes Claros, MG – Brasil significou nos reportar ao contexto sócio, histórico, econômico e cultural onde se insere a pesquisa, uma vez que a região, e, de forma específica, a cidade de Montes Claros, também, importa e exporta, no contexto das relações mundializadas, cultura, produtos agrícolas, conhecimentos, parcerias entre empresas e ou indústrias multinacionais, intercâmbios entre universidades, viabilizando a consolidação de uma cidade de integração regional, tornando o local cada vez mais global.

Apoiarmo-nos em Santos (1996, p.262) para usar a expressão desterritorialização como um estranhamento e aproximá-la, nesta reflexão, à ideia do sentido que separa o centro da ação e a sede da ação (idem, p. 272), à sede do estágio: um lugar como outros lugares – as várias territorialidades isoladas do que seria o lugar da identidade nucleada – o Curso.

Entretanto, como nem a história, nem as instituições são lineares, os espaços de contradição são produzidos e se produzem no movimento das relações de produção da vida, o que tem permitido rupturas e continuidades, como foi constatado em nossa pesquisa, encontrando ressonância na afirmação de Cunha (2006) sobre esta formação.

Ao registrar e analisar os percursos da Educação Superior de formação de professores, no processo de constituição da cidade de Montes Claros, a partir da década de 1960, buscamos ressaltar a importância da decisão de educadoras que, pelo idealismo, se comprometeram com o processo de implantação da Educação Superior em Montes Claros,

sendo ainda um percurso que nesse momento continua em construção e com muitas perspectivas futuras no que refere a melhores condições do objeto aqui discutidos, que é a formação de formadores

Ao descrever e analisar o perfil dos profissionais docentes formadores de professores da instituição de Educação Superior pesquisada, procuramos, no segundo capítulo, identificar quem eram os professores formadores de professores, nos Curso de Licenciatura em História e Pedagogia, e como foram construídos os saberes da docência e da prática docente

Identificamos, no perfil dos professores, que a maioria teve sua formação na Educação Básica em escola pública, e a formação na Educação Superior se deu em instituições privadas. Notamos também, alterações significativas no que se refere à sua formação inicial e a condição de professor formador. A primeira fundamenta-se na condição de especialista. A segunda propõe uma configuração como formador que assume e/ou tenta assumir a condição de mediador de aprendizagem. Não queremos, com isso, afirmar que começa a exigir menos do professor formador quanto ao domínio de determinada área de conhecimento em que ele atua. Ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização para que possa incentivar seus alunos a prosseguir na pesquisa.

As discussões em torno dos saberes foram consolidando-se a partir do nosso diálogo sobre a formação de formadores. Entendemos que esta decorre de uma série de influências internas e externas de cada um em particular, mas também do grupo social. Aí se instaura o desafio contínuo presente no fato de que essa formação não pode prescindir dos aspectos humanos, técnicos e políticos, o que caracteriza tanto a dimensão de formação pessoal quanto profissional e, ao mesmo tempo, a atuação posterior desse formador.

Esses resultados indicam que tomar os saberes dos professores formadores como objeto de pesquisa é uma tarefa urgente e importante, pois precisamos conhecer melhor o nosso próprio trabalho, de formadores de futuros docentes, para poder aperfeiçoá-lo. Inspiramo-nos em Tardif (2002, p. 276), ele afirma que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. Se não fizermos um esforço de problematização de nossas práticas, se não questionarmos os fundamentos que as orientam e se não tentarmos sistematicamente entender os postulados implícitos dos saberes relativos ao ensino, criaremos um abismo, cada vez maior, entre aquilo que defendemos e aquilo que praticamos.

Concluímos que a formação do formador, em particular, constitui-se de múltiplas dimensões, e, por isso, refletimos e buscamos compreender algumas dessas dimensões, os sujeitos, os saberes, as práticas pedagógicas, os currículos, as relações, os movimentos e as contradições existentes nos diversos eixos. Uma vez que as fronteiras, os entre-lugares, as mediações entre ensino e pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual problemas e experiências acadêmicas do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se deslocam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam. (FONSECA e SILVA, 2007, p. 39)

É considerando o contexto, anteriormente exposto, que se faz necessário refletir a criação, e/ou a ressignificação dos ambientes de aprendizagem na universidade. Precisamos, considerar os ambientes profissionais, os virtuais (através da Internet), no domínio do uso das tecnologias de informação e comunicação; valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprender não apenas com o professor e por intermédio dele, mas com os colegas, com outros professores e especialistas, com profissionais não acadêmicos); e repensar e reorganizar o processo de avaliação, agora, voltado para aprendizagem, como elemento motivador, com *feedback* contínuo, oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades ao longo de sua formação universitária em cursos de Licenciatura.

As exigências acerca do trabalho do docente formador são cada vez maiores e variadas (ensino, pesquisa, extensão, prática, formação e dar conta de acompanhar as evoluções da sociedade, do conhecimento e das tecnologias) no Ensino Superior. Consideramos que a qualificação do trabalho docente só ocorrerá, se o profissional tiver consciência de que o conhecimento que possui não está completo e que deve primar constantemente pela busca do essencial para suprir as necessidades diárias de aprender a aprender e, assim, poder ensinar.

As imposições do mundo do trabalho e as mudanças tecnológicas têm que ser construídas no coletivo de um projeto, para que não representem apenas iniciativas isoladas, mas iniciativas institucionalizadas e que possibilitem uma nova forma de fazer a universidade. Essa só se torna uma construção legítima se pensada, planejada e executada a partir das expectativas dos sujeitos do processo. “Trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias, são caminhos interessantes os quais, ao mesmo tempo em que incentivam a pesquisa, facilitam o desenvolvimento da parceria e co-participação entre professor e aluno”. (MASETTO, 2003, p. 23).

Evidenciamos que o trabalho pedagógico coletivo ainda é uma prática tímida, havendo divergências entre as concepções contidas nas propostas dos cursos e as concepções

de alguns professores, sendo que parte deles não possui formação pedagógica mais aprofundada. Alguns, por motivações e iniciativas próprias, fazem uma revisão de suas práticas, buscando apoiar-se nos projetos pedagógicos dos cursos e na troca de experiências com seus pares, mas o compartilhar ainda não se constitui como prática efetiva do coletivo dos professores: a reflexão sobre o que se faz e como se faz, a integração das práticas de diferentes áreas, o intercâmbio de ideias e a criação de espaços de reflexão sobre a tarefa docente.

As narrativas confirmam estudos anteriores como os de Leite (1999), Cunha (1998) e Cunha *et al.* (2005), evidenciando algumas contradições. Não raras vezes, percebe-se que as iniciativas de práticas inovadoras são ações individuais de alguns professores e, mesmo quando o discurso presente nos projetos pedagógicos das instituições de Ensino Superior menciona uma prática pedagógica comprometida com essa dimensão, poucos esforços concretos nessa direção são percebidos.

Com a leitura e inferências a partir das narrativas docentes, notamos que a atitude do professor formador está mudando de um especialista que só ensina para a de um profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz para a pesquisa e para a prática de formação docente. A extensão ainda resulta de atividades mais isoladas e são desenvolvidas de forma tímida.

Sobre o processo de formação inicial e continuada dos professores formadores de professores, percebemos que houve uma busca pessoal pela formação e a descoberta, muitas vezes individual, de que a formação continuada poderia suprir lacunas da formação inicial, podendo ser, também, uma forma de garantir a manutenção da carreira profissional.

Outro fator interessante é que os professores em meio e fim de carreira são mais resistentes à formação continuada em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, embora se comprometam com a formação continuada no aspecto da atualização e da pesquisa.

Registramos que professores que não cursaram o *Stricto Sensu* dizem não pretender cursá-lo em função do final de carreira, da experiência, e, em suas concepções se veem como bom professor. Embora reconheçam que essa formação represente um elo entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura em que acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. Como afirma Cunha (2007), o que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para seus projetos, sendo a docência, em geral, uma atividade de segunda

categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação, atendendo assim, o preconizado pelos órgãos regulamentadores e agências de fomento à pesquisa.

Notamos que, assim como se exige desenvolvimento de competências próprias para pesquisa por meio da Pós-Graduação buscou-se resolver esse problema, a docência no Ensino Superior também exigia competências próprias, que, desenvolvidas, gerariam uma conotação de profissionalismo e superaria a situação, até então, muito em contradição de se ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade” ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão”. Porém, nas entrevistas, ficam claras as intenções da formação em nível de Pós-Graduação, como possibilidade de agregar conhecimento, pesquisa, e também como melhoria salarial.

Ao pesquisar e refletir sobre as fontes, abordagens e os processos de constituição dos saberes dos formadores, analisamos, também, documentos oficiais que contemplam os currículos e ementas dos cursos pesquisados. E, ainda, por meio das entrevistas, fomos percebendo as vivências, as práticas pedagógicas bem como as experiências docentes.

Ao pesquisar e refletir sobre os documentos oficiais, e, ao dialogar com as narrativas dos professores formadores, identificamos que essa formação se deu em um contexto de tendência pedagógica tecnicista, no caso dos professores do curso de Pedagogia. Em relação aos professores de História, disseram não perceber, durante a formação inicial, em qual concepção histórica e/ou historiográfica eles se formaram.

Referendando as vivências, constatamos, nos discursos, uma preocupação com a formação do aluno a partir de seus posicionamentos em relação às tendências pedagógicas e às correntes historiográficas, e, ao mesmo tempo, do *status quo*, em que se posicionam em relação ao ensino, à pesquisa, à extensão, à prática e à formação.

Para tanto, faz-se necessário reconhecer que tanto o conhecimento sobre a prática como o conhecimento teórico não estão concluídos, por isso deve-se refletir sobre o modo de aprender e de ensinar, assumir a ideia de formação como um processo que perdura por toda a vida e adotar novas orientações metodológicas centradas na aprendizagem e não no ensino.

No entanto fica evidenciado que os saberes a que recorrem os professores são, em grande parte, provenientes da experiência, seja da memória como aluno, seja do exercício profissional. Mesmo que, algumas vezes, os professores não fundamentem esses conhecimentos no arcabouço científico, todos demonstram responsabilidade quanto às políticas públicas e institucionais ante as necessidades reais e ao que é disponibilizado para o desenvolvimento do trabalho docente.

Assim, a nosso ver, os professores devem conquistar, construindo e reconstruindo a própria prática com base nos fundamentos teóricos que a sustentam e a explicam, criando condições concretas para transmitir, produzir e socializar o conhecimento. Restam às instituições de formação proporcionar aos futuros profissionais uma prática que os permita tomar decisões que visem à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, e que essa apresente resposta aos problemas do contexto social.

Os professores evidenciaram que a formação inicial privilegiou a visão dicotômica entre teoria e prática, embora, como formadores, lutem para superar essa dicotomia. Entendemos que, ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de clarificar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda a sua complexidade e historicidade, de recriá-las e de transformá-las, visando superá-las.

O professor necessário na perspectiva da unicidade teoria-prática, consequentemente, supõe competência técnica, compromisso político e conhecimento amplo e profundo daquilo que é estrutural em uma área específica, em conexão com áreas correlatas, com as questões epistemológicas, políticas, sociais e econômicas. O educador, para a atualidade, precisa ter plena consciência sobre o significado da educação e sobre o exercício de sua função. Estende-se essa consciência aos acadêmicos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária. Esse educador precisa, por meio de sua atuação, assumir o compromisso com a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição de realização de sua própria liberdade e cidadania.

Ao analisar o processo de construção das identidades e as aspirações dos professores formadores, quanto aos seus papéis estereótipos e representações dominantes, é inegável o reconhecimento de forças perante as identidades dos professores. O que faz com que alguns acabem, inclusive, repetindo o que acredita ser o mais aceito social e, academicamente, sobre o que significa ser um professor formador. Em relação ao poder decisório, observamos que, no trato com os acadêmicos, existe espaço de interlocução, porém, no que diz respeito às decisões institucionais, mesmo quando referentes ao curso do qual fazem parte, os docentes se sentem fragilizados.

A constituição de uma identidade social é um ato de poder, isso é latente nas condições de vivência dos professores investigados diante da instituição, dos alunos e dos colegas. E, também, por que as identidades são construídas, dentro e não fora do discurso, é

que nós precisamos compreendê-las como produzidas em lugares históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas por estratégias e iniciativas específicas. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000)

Com base nos relatos, procuramos identificar aspirações alusivas aos professores formadores, dentre elas, destacamos:

- dar continuidade à formação acadêmica (Mestrado e Doutorado);
- criar condições para participação em eventos nacionais e internacionais;
- melhorar a infraestrutura do espaço físico (espaço para o docente, infraestrutura tecnológica) e acervo bibliográfico;
- viabilizar que o departamento seja espaço de discussão colegiada, decisões importantes e busca de recursos materiais, visando à configuração e à reconfiguração das práticas educativas;
- ter condições de desenvolver a pesquisa, extensão e a prática com o intuito de melhorar a quantidade e qualidade das publicações.

As identidades e as aspirações profissionais são posições que o sujeito é obrigado a assumir a partir das representações. Elas constituem-se ao longo de uma divisão, tendo como referência o lugar do outro.

Refletindo sobre os movimentos e interfaces entre os saberes e as práticas dos formadores e a (re)configuração dos currículos dos cursos de licenciatura pesquisados, conseguimos nos aproximar das relações vividas, percebidas, ou não, pelos professores formadores sobre as configurações curriculares.

Uma reflexão sistemática e uma devida revisão nas posturas e nas decisões das instâncias coletivas permitirão que formandos/formadores redescubram os condicionantes sociais, culturais, econômicos, políticos e o conhecimento que circula na sociedade. Assim, compreendido o processo de formação de docente, percebe-se como uma tarefa que não se conclui e esta é uma das funções formativas da universidade, que terá resultados profícuos, caso se constitua em um programa de ações compartilhado por todos os envolvidos, pois é no processo interativo e compartilhado que os saberes se constroem.

Na busca pela superação da formação voltada apenas para o aspecto do ensino, o que se pretende é que o acadêmico, em seu curso superior, desenvolva competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pela melhoria de sua comunidade.

A ideia de uma nova configuração do conhecimento no mundo globalizado, início de século XXI, remete-nos, obrigatoriamente, à reconfiguração dos currículos pensados em outros tempos e contextos. A ideia da utilidade do conhecimento, embora destacada como fundamental nos diversos discursos sobre políticas educacionais nem sempre se transforma em currículo vivido. Isso ocorre porque o conhecimento constitui um poderoso elemento de diferenciação social, portanto, essa fragmentação parece ser proposital, assim como seguir a tendência de preparar o homem para o mercado globalizado.

Diante dessa prerrogativa de alienação, é urgente que as propostas curriculares favoreçam: o ensino, a pesquisa, a extensão, a prática e a formação, preparando os acadêmicos e os docentes formadores para que ingressem em uma sociedade que seja de fato democrática e solidária, o que exige de nós, muitas vezes, não só a (re)configuração curricular, mas o repensar das nossas interrelações institucionais e o compromisso com essa formação. Portanto, conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores são imprescindíveis à formação desses formadores.

Contextualizados nas relações mundializadas, na exigência do conhecimento humano *versus* mercado, recorreremos a Masetto (2003) para compreender as mudanças no Ensino Superior, que se destacam em quatro aspectos: no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil docente.

Diante do nosso compromisso social e, ao mesmo tempo, do nosso dever institucional, porque a pesquisa se deu na instituição em que atuo como professora formadora há mais de uma década, *locus* responsável pela minha formação inicial e espaço de ingresso na carreira universitária, tomo a liberdade de relacionar algumas proposições e recomendações que poderão ser úteis às novas pesquisas, bem como para ações de ensino, pesquisa e extensão, prática e formação:

- Como poderia o docente motivar o aluno a se iniciar na pesquisa, se muitos deles não vivenciam a pesquisa em sua prática docente?
- Fizemos uma análise e buscamos compreender o currículo prescrito e vivido a partir dos documentos oficiais e das narrativas dos professores colaboradores. No final dessas análises e reflexões, indagamo-nos: “Como o currículo prescrito e vivido é percebido pelo acadêmico/futuro professor?”
- Vários professores não percebem que os seus saberes, suas práticas e suas experiências são possibilidades de reconfiguração curricular. Como a instituição via pró-reitorias, departamentos e órgãos colegiados podem

viabilizar essa discussão com os professores formadores de professores?
Acreditamos que esse é um desafio possível para a universidade.

Entendemos a formação do professor formador de professor, como uma relação complexa e contraditória, que decorre das seguintes interfaces: a formação inicial, os saberes docentes, os saberes da prática, os saberes das tecnologias, os saberes da experiência, as identidades individuais e coletivas e as relações destas com as identidades institucionais. Acreditamos que é a partir das relações, dessas interfaces que será possível uma (re)configuração curricular no contexto local da região Norte do Estado de Minas Gerais - Brasil neste início de século XXI.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

ALMEIDA, M. E. B. Da Atuação à Formação de Professores. In: **Série Salto para o Futuro**: TV e Informática na Educação. Brasília: MEC, 1998.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **Formando Professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001

ALVES, R. E. R. **Os impactos do Projeto Veredas na Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História nos Anos/Séries Iniciais de Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, 08/05/2008.

ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. (orgs). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C. Propostas curriculares em questão: os saberes docentes e trajetórias de formação. In: Cunha, M.I (org). **Reflexões e práticas em Pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007

ANDRADE, E. P. de. **Mais História e Ainda Mais Docência**: por uma epistemologia da prática docente no ensino de História. v. 1, 276p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense – Educação, 01/07/2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. . Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ANDRÉ, Marli E. **O papel da pesquisa na formação e na Prática dos Professores**. São Paulo: 1996.

AQUINO, J. G. e MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educ. Pesquisa**, Jul. 2001, v.27, n. 2, p. 211 – 227.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas**: as Não-Coincidências do Dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

BALL, S.J. Cidadania Global, Consumo e Políticas Educacionais. In: SILVA, L. H (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARROS, A. J. P., LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEYER, L.; LISTON, D. **Curriculum in conflict**: social visions, educational agendas and progressive school reform. New York: College Press, 1996.

BICUDO, M. A. V. A filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudo sobre o existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983. p. 45-80.

BOBBITT, F. **How to make a curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.

BOM MEIHY, J.C.S. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Definindo História Oral e Memória. **Cadernos CERU**. São Paulo, n 5, série 2, p. 52-60, 1994.

_____. (Org.) . **(Re)Introduzindo História Oral No Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1982, p. 122-155.

BRANDÃO, M. M. Em busca da Formação do outro: caminhos alternativos. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; e SOUSA, Cynthia Pereira (org.). **A Vida e o Ofício dos Professores**: Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

BRASIL. Reforma Universitária. In: **Documenta (90 e 91)**, set, 1968. Brasília: CFE, 1968.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em dezembro de 2007

_____. Conselho Nacional de Educação. **Consulta tendo em vista o art. 66 da Lei n. 9.394/9– Parecer CES 499/99**. Brasília: CNE, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação**. Resolução CNE/CES nº 01/01. Brasília: CNE, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, 1988.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) – 2005-2010**. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006. Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em 20/09/2008.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diretrizes**. 2008, Disponível em <<http://www.capes.gov.br/sobre/história.html>> Acesso em 20/09/2008)

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 1, de 8 de junho de 2007**. Brasília, 2007.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Política de Formação de Professores: novos desafios. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 1/2, n. 22, p. 121-134, 1998.

BURKE, P. A classificação do conhecimento: Currículos, Bibliotecas e Enciclopédias. In: _____. **Uma história Social do Conhecimento. De Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.78-108

CAMPOS, M. I. B. Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida. **Revista da ANPOLL**, Humanitas/FFLCH/USP, v. 10, p. 57-79, 2001

CANDAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em aberto**. Brasília, 1 (8), 19-21, ago. 1982.

_____. (coord). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANEN, A. Competência Pedagógica e Pluralidade Cultural: Eixo Na Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), Brasil, v. 102, n. nov, p. 89-107, 1997.

_____. Multiculturalismo e Formação Docente: Experiências Narradas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 2, p. 89-102, 1999.

_____. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001.

CANEN, A. & XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005

CANEN, A. ; MOREIRA, A. F. B. . Reflexões sobre Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: Ana Canen; Antonio Flavio B Moreira. (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001, v , p. 15-44

CARVALHO, C. H. A. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João

Ferreira de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 125-139.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (orgs.) . **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001- p.153-162.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia universitária. In: CUNHA, M.I. da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 63-73.

CASTANHO, M. E. e ASSIS, A. E. S. Q. Educação, Inovação e o Professor Universitário. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em agosto, 2009

CHAUI, M. A Universidade Operacional. **Revista Avaliação**. Campinas, Ano 4, v. 4, n.3, p.3-8, 1999.

_____. **Homenagem a Ecléia Bosi**. Psicologia USP (Impresso), v. 19, 2008.

_____. **Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social** (Seminário: Por que e como reformar?) MEC/SEU, 06 a 07 de agosto de 2003. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/nod/19336>> Acesso: em 10 de agosto de 2009.

CONNELL, R. W. **Teacher's work**. Sidney/London/Boston, George Allen & Unwin, 1985.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. D. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995, p.15-59.

CONNELLY, M. e CLANDININ, J. D. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CONTRERAS, D. J. **La autonomia Del professorado**. Madri: Morata, 1997.

_____. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **La autonomia del profesorado**. Madri: Morata, 1997. p.76-141.

CORDEIRO, T. de S. C. A aula inovadora no contexto do Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 12., 2004, Curitiba. **Anais...** CD Rom. Curitiba, Endipe, 2004.

CUNHA, M. I. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. In: **Cadernos de Educação**. FaE/UFPEL [27], julho-dezembro 2006, p.55-71.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M.T. (org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000 (Práxis), p. 27-38 .

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M.I. da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

_____. Inovação como perspectiva emancipatória no Ensino Superior: mito ou possibilidade. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 133-147.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara. JM., 1998

_____. . Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2004.

CUNHA, M. I. *et al.* **Pedagogia universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais**. Relatório de pesquisa. São Leopoldo: Unisinos/ CNPq. 2005.

CURY, C.R.J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, 2002. p. 169-201.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: VISÃO E AÇÃO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Paris, 1998. Edição da Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP, São José dos Campos - SP, 1999.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, nº 3, set./dez., 2001.

DEMO, P. Formação de formadores básicos. **Em Aberto**, ano 12 (54), Abr./Jun.1992.

_____. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 1994, p. 14.

_____. “Educar é diferente de Ensinar”. Entrevista concedida ao **Jornal do Brasil**, 08 de outubro de 2000.

DEWEY, J. **Vida e educação** (The child and the curriculum and uniterest and effort in education, 1906). 10. ed. Tradução de A. S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Como pensamos**. Uma reexposição, tradução de Haydée de Camargo Campos, 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, R. e LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, 24 (85), p.1155-1177, 2003.

DOMINGUES, J. L. Currículo como atividade intencional. In: CAPELLETTI, F.; MASETTO, M. T. (org.). **Ensino Superior**: reflexão e experiência. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 1986. p. 43-72

DUBET, F e MARTUCCELLI, D. **A l'école**: sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Seuil, 1996.

DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G. & BIRGIN, A. Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. **Revista de estudios del curriculum**, v. 1, n. 2, 132-162. 1998.

EINER, E. W.; VALLANCE, E. **Conflicting conceptions of curriculum**. Berkeley: MC Cutchan Publ., 1974.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTIN, D. (orgs). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137-152.

EVANGELISTA, O. **A Formação do professor em nível universitário** : O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934 – 1938). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – PUC.

FONSECA, S. G. **Ser Professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papirus, 1993

_____. (Org.) . **Currículos, Saberes e Culturas Escolares.** Campinas: Atomo e Alínea, 2007.

FONSECA, S. G. SILVA, M. **Ensinar História no Século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007 (Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de Professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZARBONI, Ernesta. (orgs). **Espaços de Formação do Professor de História.** Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 101-130. (Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico).

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: _____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

_____. **A arqueologia do saber.** Trad. L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987. (Original publicado em 1969).

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.

FRAUCHES, C. C. **A Livre Iniciativa e Reforma Universitária Brasileira.** In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 8-10 de dezembro de 2004. Disponível em <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a8.htm>> Acesso em 20/09/2008.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1979.

FREITAS, C.V. O currículo em debate: positivismo – pós modernismo. Teoria – Prática. **Revista de Educação.** IX (1), 39-52, 2000.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Revista Motrivivência**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, ano 07, n. 8, dez., 1995. p. 31-45.

_____. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2007. v. 1. 193 p.

GARCÍA, C. M. A Formação de professores. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimento de Renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997

_____. A. Tese de formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. ISSN 1984-5332 - V. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008. vol.1 e2 (impresso e disponível site: www.fcc.org.br)

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Inijuí, 1998.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M'H. O Professor e seu Mandato de Mediador, Herdeiro, Intérprete e Crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em janeiro de 2008.

GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In Pimenta, & Ghedin, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002. p.129-150

GIMENO - SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

_____. Os professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (cap. 9).

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional** – novas políticas em educação. Porto Alegre, Artes Médica, 1999.

_____. **Los profesores como intelctuales. Hacia una Pedagogia crítica Del apresndizaje**. Barcelona/Madrid: Paidós/ MEC, 1990.

_____. Neoliberalismo, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. **Harvard Educational Review**. v. 72, n. 4, 2002.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Placeres inquietantes**. Barcelona: Paidós, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, 1995, v. 35, 3: 20-29.

GÓMEZ, A. P. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 353-379.

_____. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GONZALEZ, W. R.C. **Competências**: uma alternativa conceitual? Rio de Janeiro: SENAI/CIET, 1996.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992,

GUARNIERI, R. (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES, N. S. Relação entre tendências/posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. **Tecnol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n.78/79, p. 47-50, 1987.

GURVITCH, G. **The Social Frameworks of Knowledge**. Trad. Ingl (1971). Oxford, 1966.

HALL, S.. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

HAGUETTE, M. T. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

_____. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

HUBERMAN, S. **Cómo se Forman los Capacitadores**: arte y saberes de su profesión. Buenos Aires: Paidós, 2000.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Montes Claros população e economia (2007)**. disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> acesso em 08 de janeiro de 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JACKSON, P. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOLUD, D.; KEOGH, R. ; WALKER, D. (eds). **Reflection. Turning experience into learning**. Londres: Kogan Page, 1985.

_____. La Formación del Profesor y la Creación y Extension de Comunidades Críticas de Profesores. **Investigación en la Escuela**, n. 19, 1993:15-38, Sevilla, España.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KNELLER, G. F. **Introdução à Filosofia da Educação**. (Introduction to the philosophy of education). 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 167

KOPKINS, D. Prefácio. In: HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 11.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus**. São Paulo: Annablume, 2000. 131 p.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed e Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAW N, M.; OZGA, J.. Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores. **Revista de Educación**, n. 285, 1988.

LIBÂNEO, J. C.. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S./GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Adeus professor, Adeus professora?** São Paulo. Cortez. 1998.

LEITE, M. V. V. Velho Casarão. **Caminhos da História**. Montes Claros, v.2, n.2, p.35, maio/1997.

LEITE, D. (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política na Educação Superior**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

LOPES, A. C. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Cultura, memória e currículo; 2).

LOPES, A. C. e MACEDO, E. The curriculum field in Brazil in the 1990s. In: PINAR, William (ed.), **International Handbook of Curriculum Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 185--203.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, H. A. M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LÜDKE, H. A. M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: VIII ENDIPE, 1996. **Anais do VIII ENDIPE**. Florianópolis, 1996. p. 311-321.

MACHADO, L. C. **Um Estudo Sobre o Uso das Novas Tecnologias na Formação do Professor de Licenciatura em Matemática no Contexto da Legislação Vigente**, Belo Horizontes, 2002. 141 p. (Dissertação de Mestrado em Tecnologia, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.)

MAIA, C. J.; CORDEIRO, F. L. As Faculdades da FUNM. In: CALEIRO, Regina Célia Lima; PEREIRA, Laurindo Mékie. **Unimontes: 40 anos de história**. Montes Claros: Unimontes, 2002. p. 51-106.

MARTINS, I. Pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Pesquisa em Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MASETTO, M. T. Inovação na Educação Superior. **Interface**, v. 8, n. 14, 2004.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

McINTYRE, D.J., BYRD, FOXX, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula et al. **Handbook of Research on Teaching and Teacher Education**, 2nd ed. New York: MacMillan, pp. 173-193

MC LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, Cortez, 1997.

MERTON, R. Valores Sociais e atividade científica: um retorno à Agenda de Robert Merton. In: PORTOCARRERO, Vera. (org.). **Filosofia, História e Sociologia das Ciências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1973.

MESQUITA, I. M. **De Formação de Professores de História**: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, Anos 80 E 90). 1v. 160p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Uberlândia – Educação, 01/02/1999

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992, p. 111-140.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In; COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

MOREIRA, M. A.; AXT, R. A questão das ênfases curriculares e a formação do professor de ciências. **Cad. Catarinense Ensino Física**, v. 3, n. 2, p. 66-78, 1986.

MORIN, E. **Science avec conscience**. Paris: Fayard, 1990.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e desafios da realidade nacional. IN: MOROSINI, M.C. (org.). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 11-20.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 15-33.

_____. **Universidade e formação docente**. Botucatu, SP. [abr. de 2000]. Entrevistadoras professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira. Botucatu, SP: Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em 05/09/2008.

_____. Entrevista. **Revista Pátio**, v. VII, n 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril/2001 27. Disponível em < www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf >

O'CONNOR, J. **The fiscal crisis of the State**. New York: St Martin's Press, 1973.

ORLANDI, E. L. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. v. 1. 276 p.

ORLANDI, E. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan/dez 2006 ENTREVISTA a PACHECO, J.A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002

_____. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. de. Silêncio e implícito (produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 39-46.

_____. de. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988

PAGOTTI, A. W.; PAGOTTI, S. A. G. **O Ensino Superior no Brasil entre o público e o privado**. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/+p1htm#g+11> Acesso em: 20/08/2008.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 1v. 200p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual De Campinas – Educação, 01/11/2005.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T (Org.s). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. J. A. Romualdo. Campinas: Unicamp. 1990. (Original publicado em 1983).

PEIXOTO, M. C. L. Relações de Poder na Universidade Pública Brasileira. **Em Aberto**, v.78, n.188/189/190, p.195-215. jan/dez. 1997.

PEQUI. In: Wikipédia. 2008. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pequi>> acesso em maio de 2008.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, L. M. e SILVA, M. P. A Universidade de Integração Regional. In PEREIRA, Laurindo Mékie e CALEIRO, Regina Célia Lima. **UNIMONTES**: 40 anos de história. Montes Claros, MG: Unimontes, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas, Lisboa, Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 208p.

_____. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; PAQUAY, L. **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

_____. Formação dos profissionais da Educação - visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & sociedade**, São Paulo, v. 69, p. 4-28, 1999.

_____. O fazer pedagógico para a democratização do ensino. **O professor**, Lisboa, v. 40, p. 63-70, 1994.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70.

_____. A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In: OLIVEIRA, A (org) **Confluências e divergências entre Didática e Currículo**. Campinas. Papirus. 1998. P.153-176.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência In: _____, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 2000, p.15-34.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINAR, W.F.; REYNOLDS, W.; SLATTERY, P. & TAUBMAN, P. **Understanding Curriculum**. New York: Peter Lang, 1995.

PINTO, Á. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1984. p. 107-118.

POURTOIS, J.P.; DESEMET, H. **Épistémologie ET instrumentaation en sciences humanines**. Liège e Bruxelas: Pierre Madraga Éditeur, 1988.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS – PMMC. **Aspectos, históricos, econômicos e geográficos de Montes Claros, (dados de 2006)** Disponível em <<http://www.montesclaros.mg.gov.br>> acesso em 10 de janeiro de 2008.

_____. **Aspectos, Culturais de Montes Claros, (dados de 2007)** Disponível em <<http://www.montesclaros.mg.gov.br>> acesso em 10 de janeiro de 2008.

_____. **Desenvolvimento da Cidade**. Disponível em <<http://www.montesclaros.mg.gov.br>>. Acesso em 04 de maio de 2008.

_____. **Informação sobre População, (dados de 2006)**. Disponível em <<http://www.montesclaros.mg.gov.br>>. Acesso em 01 de maio de 2008.

_____. **Guia Turístico de Montes Claros Cidade da Arte e da Cultura**. Montes Claros: Veredas. 2002.

PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2000. Disponível em < <http://www.pnud.org.br/pnud/>> acesso 20 de abril de 2008.

REIS, J. C. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1996

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Â. **A formação de Formadores para a Prática na Formação Inicial de professores**. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em < <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>>. Acesso em 20/08/2009.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. (Freedom to learn). 2. ed. Tradução de E. G. Machado e M. P. Andrade. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa - contributos para a construção. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007-. Semestral. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

_____. “O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular”. **Revista de Educação**, Vol. IX, n. 1, 2000, pp. 81-89.

RONCATO, M. M.. **Sala de Estudos**: Criatividade na Docência Universitária. Universidade Católica de Brasília : Brasília –DF, 2002.

RULE, I. **A Philosophical inquiry into the meaning(s) of ‘curriculum’**. New York Univerty. Tese de Doutorado, 1973.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTAN, J.G. e GOMEZ, A.L.P. Avaliação no ensino. In: _____. **Estudos Sociais**: uma proposta para o professor. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Revista de Estudos Avançados do IEA**, n.2, maio/agosto 1988.

_____. Os processos da globalização. In: **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-104.

_____. **A Crítica da Razão Indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação do professor e Pedagogia crítica. In: FAZENDA, I.. (Org.). **Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, v. 1, p. 17-27.

_____. Formação de professores e qualidade do ensino. In: SANTOS, L. L. de C. P. **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992, p 137-146, Coletânea CBE.

_____. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01/03/2008.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX ENDIPE**, volume III, Águas de Lindóia-SP, 1998

_____. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. M. Cappelano dos (org.). **Projeto Pedagógico:** subsídios para elaboração e avaliação. Caxias do Sul: EDUCS, 1999, p.07.

SANTOS, S. M. M. DUBOC, Maria José Oliveira. **A Profissionalidade e a Articulação dos Saberes e a Autonomia no Exercício da Profissão Docente.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20PROFISSIONALIDADE%20E%20A%20ARTICULAÇÃO%20DOS%20SABER> acesso em 01/05/2008

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma nova política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Escola e Democracia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984

_____. Educação brasileira: problemas. In: _____ **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 120-132. (Col. Educação contemporânea) .

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do Educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesquisa**, v.37 n.130 São Paulo Jan./Apr. 2007. Disponível < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&Script=sci_arttext> Acesso em 20/09/2008.

SCHEIBE, L. **Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século:** análises e perspectivas. 26ª Reunião Anual da ANPED. Sessão Especial, GT 05 – Estado e Política Educacional. Caxambu, 2003, 13p. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em 09/09/2008.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Mar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **La Formación de Profesionales Reflexivos**. Barcelona. Paidós. 1992

SCHWARTZMAN, S.A Revolução de 1930 e as Primeiras Universidades. In: _____. **Um Espaço para a Ciência**: formação da comunidade científica no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional / Finep, 1979. (capítulo 5).

SGUISSARDI, V. Educação Superior No Brasil: Caminhos e Descaminhos. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel; MARTINI, Jussara Gue. (Org.). **Os Rumos da Educação Superior**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002, v. 1, p. 13-44.

SHIROMA, O. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational reviews**. v. 57, n. 1, p.1-22, 1987.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e Educação no Brasil**. SP, Xamã, 2002.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: **Anais da 20ª Anped**, 1997 (disq.).

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. da, MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184- 202.

_____. **Documentos e Identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

SILVEIRA, Y. A importância da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras no Norte de Minas. **Vínculo**. Montes Claros, n. 4, p.17-18, 1989.

_____. Folclore de Montes Claros. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS. **Guia Turístico de Montes Claros Cidade da Arte e da Cultura**. Montes Claros: Veredas. 2002.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Tradução de R. Azzi. São Paulo: EPU/EDUSP, 1972.

SOARES, A. A. R. **As mudanças na Educação Brasileira no contexto Neoliberal e suas implicações no Ensino Superior**. VIII Congresso Latino Americano de Humanidades. Campos de Goutacazes, 2007, 12p . Disponível em <http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/ Andrea_artigo2.pdf >. Acesso em 09/09/2008.

SOBREIRA, M. I. M. F. **História da criação dos primeiros cursos superiores em Montes Claros**. Montes Claros, p 1-8, 8 nov. 2007. Entrevista concedida a Liliane Campos Machado.

SOCIEDADE EDUCATIVA DO BRASIL - SOEBRAS/ISEMOC-. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Montes Claros, 2003. (mimeogr.)

_____. – SOEBRAS-. **Histórico**. Disponível em <<http://www.soebras.com.br>> acesso em 10 de janeiro de 2008.

SOUSA, J. M., & FINO, C. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. D. SILVA, & L. S. ALMEIDA (Orgs.). **Actas do VI Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia**. V. I. (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. 2001.

SOUSA, M. Uma Visão do Ensino de Pós-Graduação no Brasil. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão** - CESUC - Ano IV – n. 06 - 1º Semestre – 2002

SPERB, D. C. **Problemas gerais de currículo**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madri: Morata. 1984.

TABA, H. **Elaboración de currículo: teoría y práctica**. (Curriculum development: theory and practice). México: Troquel, 1974.

TARDIF, M. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teorias e Educação**. Porto Alegre: Panônica Editora, n. 4, 1991, p. 215-233.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais ...**. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005

TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés Editora. 2001

TILLY, C. **Grandes estruturas, processos amplos, comparaciones**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOFFLER, A.. **A Terceira Onda**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980. 491p.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

TOYNBEE, A. J. **Estudos de História Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961, p.3-15.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. Montes Claros, 2005/2009. (mimeo.)

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI**. Montes Claros, 2006. (mimeo.)

_____. **Regimento Geral**. Montes Claros, 1999. (mimeo.)

_____. **Relatório de Gestão de dezembro de 2006 a dezembro de 2007**. Montes Claros, 2008. (mimeo.)

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História**. Montes Claros, 2004. (mimeo)

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Montes Claros, 2007. (mimeo)

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS. **Histórico, princípios e valores**. Disponível em: <<http://www.unipac.br>> acesso em 05 de janeiro de 2008).

_____. **Projeto Políticos Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Montes Claros, 2006 (mimeo).

VASCONCELOS, G. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas – SP: Papirus, 1996.

_____. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas – SP: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. V e CASTANHO, M. E. L.M. **Pedagogia Universitária**: aula em foco.5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

WIDEEN, M. e TISHER, R. "The Role Played by Research in Teacher Education". In: Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) **Research in Teacher Education**. International Perspectives. London: Falmer Press, 1990. pp.1-10

WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 24, n. 84 (especial), 2003. p. 791-815.

YAMAMOTO, M. P.; ROMEU, S. A. Currículo: teoria e prática. In: D'ANTOLA, A. (org.). **Supervisão e currículo**. São Paulo: Pioneira, 1983.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, R. Postmetaphysical discourse and Pedagogy. In: ATKINSON, Paul, DAVIES, Brian & DELAMONT, Sara. **Discourse and reproduction**: essays in honor of Basil Bernstein. New Jersey: Hampton, 1998, p. 269-284.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMBONI, E. A Formação de Professores na Trajetória Histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, Ernesta; GUIMARÃES, Selva Fonseca (org.) **Espaços de Formação de Professores de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, 1992, 220, 44-49.

_____. **A Formação Reflexiva de Professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 6 (34): 5-15, jul./ago, 2000



APÊNDICES



APÊNDICE A - Questionário

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA		
Prezado (a) Professor (a) Preciso de sua colaboração, respondendo às questões deste questionário. Ele faz parte do processo de pesquisa sobre a Formação Docente desenvolvida pela Prof^a. Liliane C. Machado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Grata.		
QUESTÕES		
PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL		
1 - Nome		
2 – Idade		
() 20 a 30 anos	() 41 a 50 anos	
() 31 a 40 anos	() acima de 50 anos	
3 – Sexo		
() Masculino	() Feminino	
4 – Estado Civil		
() solteiro(a)	() separada	() viúvo(a)
() casado(a)	() divorciado (a)	() outro _____
5 – Reside em casa:		
() própria	() com parentes	() cedida
() alugada	() república	() outros _____
6 – Mora em Montes Claros		
() Sim	() Não. Onde? _____	
7 – Possui dependentes?		
() Não		
() Sim. Quantos? _____ () pais () filhos () esposo(a) () outros _____		
8– Assinale a sua faixa salarial		
() menos de 02 salários mínimos		
() 02 salários mínimos		
() 03 a 05 salários mínimos		
() 06 a 10 salários mínimos		
() mais de 10 salários mínimos		
9- Qual a sua cor ou raça? _____		
10 – Qual a sua religião? _____		

FORMAÇÃO ACADÊMICA							
11- Complete o quadro abaixo indicando o(s) curso(s) de graduação que fez							
Graduação	Nome do Curso	Instituição		Modalidade			Ano de conclusão
		Pública	Privada	Presencial	A Distância	Modular	
Licenciatura Curta							
Licenciatura Plena							
Bacharelado							
Tecnólogo							
Outro							
12 - Após concluir a graduação fez algum outro curso?							
() Não () Sim							
12.1 Se sim, marque quais os cursos que você fez e indique a área:							
☐ cursos de aperfeiçoamento - curso com menos de 360 h/a ☐ <i>Lato Sensu</i> (curso com 360 h/a ou mais) _____ ☐ <i>Stricto Sensu</i> - Mestrado _____ ☐ <i>Stricto Sensu</i> - Doutorado _____ ☐ outros. Cite:_____							
12.2- Se você respondeu não na questão anterior, o que o (a) impede de fazê-lo?							
☐ desinteresse ☐ falta de oferta de cursos na área de interesse ☐ situação econômica ☐ dificuldade de acesso aos locais onde existe o curso almejado ☐ falta de tempo ☐ Outros. Cite:_____							
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL							
13 - Complete o quadro a seguir, apontando a quanto tempo atua como professor (a) em cada nível?							
Nível	Tempo	Nível	Tempo				
Educação Infantil		Ensino Médio					
Ensino Fundamental (1º à 4º série)		Ensino Superior – Graduação					
Ensino Fundamental (5º à 8º série)		Ensino Superior – Pós - Graduação					
14 – Atualmente, qual (is) a(s) disciplina(s) e em qual (is) nível (is) você está atuando e em qual (is) turno(s)							

Turno	Nível de Ensino	Disciplina/ Função	Situação Funcional (efetivo, designado, CLT)
() matutino	Educação Infantil		
	Ensino Fundamental		
	Ensino Médio		
	Ensino Superior		
() vespertino	Educação Infantil		
	Ensino Fundamental		
	Ensino Médio		
	Ensino Superior		
() noturno	Educação Infantil		
	Ensino Fundamental		
	Ensino Médio		
	Ensino Superior		
15 – Quantas horas/aulas semanais você está ministrando no momento? () menos de 08h/a () Mais de 40 h/a () de 30 a 40 h/a () entre 18 e 30 h/a () entre 08 e 18 h/a () nenhuma, pois estou exercendo o cargo de _____ Há quanto tempo? _____			
16 – Além das aulas, você exerce outra atividade relacionada ao ensino, pesquisa e extensão, em algum nível de ensino? () Não () Sim. Qual(is) _____ Qual a carga horária? _____			
17– Além da atividade docente, exerce outra(s) atividade(s) para complementar a sua renda? () Não () Sim. Qual(is)? _____			
18– Você assina algum tipo de periódico (revistas, jornais, outros) () Não () Sim. Quais? _____			
19 – De qual (is) a(s) atividade(s), você participa, que contribui(em) para a melhoria do seu ensino?			
() cursos de capacitação		() a minha experiência profissional	
() grupos de estudo de professores e alunos		() troca de experiência com colegas	
() internet		() leituras	
() eventos na minha área de atuação		() eventos na área de educação	
() outros. Cite: _____ _____			

SABERES DA DOCÊNCIA E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS				
20 – Qual(is) conteúdo(s)/disciplina(s) você tem mais afinidade para ministrar?				

21 – Qual (is) conteúdo(s) você tem menos afinidade para ministrar?				

22 – Em relação ao seu grau de satisfação, quanto à sua carreira de professor(a), você se sente:				
() satisfeito		() insatisfeito		
Comente: _____				
23 – Assinale as alternativas que mais se aproximam de suas aspirações profissionais para os próximos anos:				
() permanecer na função atual		() ocupar cargos comissionados na administração		
() ocupar cargos de especialista da educação		() cursar uma especialização		
() cursar um Mestrado		() cursar um Doutorado		
() cursar o pós-Doutorado		() aposentar-se		
() mudar para outra área		() outras. Cite _____		
TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMÁTICA				
24 – Você possui computador?				
Não		Sim		
25. a. – Você tem conhecimentos de informática?				
Não		Sim		
25. b. - Quais programas você sabe usar?				
Windows	Word	Excell	Power Point	Outro(s). Citar

26 – Você utiliza internet?				
Não		Sim	Na sua própria casa	
			Em outro local	
Redija aqui outras informações que você desejar!				

OBRIGADA!

APÊNDICE B – Instrumento de Entrevista Com Professores do Curso de História

ROTEIRO DE ENTREVISTA Professores do Curso de História

Observação: a sequência de perguntas a seguir servirá de roteiro para as entrevistas com os professores formadores, e que, nessa pesquisa são considerados colaboradores. Não existe rigidez em relação ao roteiro e a ordem das questões. Outras questões e outros assuntos poderão ser incluídos, ou por vezes, alguma pergunta poderá ser desconsiderada no desenrolar do diálogo.

BLOCO 1 – Identificação e Formação:

- 01 - Qual o seu nome?
- 02 - Em que ano você concluiu o seu curso de graduação e Pós-Graduação?
- 03 - Há quantos anos você é professor formador no Ensino Superior?
- 04 - Por que optou pelo curso de História?

BLOCO 2 – Saberes da Docência e Aspirações Profissionais

- 05 - Como se deu a sua formação inicial na Educação Básica desde as primeiras séries do Ensino Fundamental até a formação de professor?
- 06 - Como foi a sua formação no Ensino Superior? Qual curso? Bacharelado? Licenciatura? No que se refere à relação teoria/prática; currículo, matérias pedagógicas; estágios; à prática e os saberes dos seus professores?
- 07 - A formação oferecida pelo seu Curso Superior possibilitou-lhe uma qualificação profissional? E em relação à parte pedagógica?
- 08 - Durante a sua formação na graduação, você participava de seminários, congressos, encontros locais, estaduais e nacionais ligados à área de História? Se participava, como isso acontecia? Os professores incentivavam? Eles também participavam?
- 09 - Durante a sua graduação, como ocorria o ensino, a pesquisa e a extensão?
- 10 - Durante a sua formação na graduação, quais as disciplinas/áreas de sua preferência? Por quê?
- 11 - Quais as correntes historiográficas ou historiadores que mais influenciaram ou influenciam a sua formação, seus saberes e práticas?

- 12 - Os seus professores formadores do curso de graduação preocupavam-se com a docência/formação?
- 13 - Você fez Pós-Graduação (especialização, Mestrado, Doutorado)? Se fez, por que resolveu fazê-la? Em que área/linha de pesquisa?
- 14 - Pretende dar continuidade a sua formação? Como?

BLOCO 3 – Saberes da Prática Docente

- 15 - Qual o impacto da formação em nível de Pós-Graduação (*lato e Stricto Sensu*) para você, como formador no e para o ensino de graduação?
- 16 - Como a formação em nível de Pós-Graduação contribuiu para sua atuação profissional e sua prática pedagógica como professor formador?
- 17 - O que é ser professor formador para você?
- 18 - Você tem ou já teve experiência como professora da Educação Básica? Se já teve você poderia relatar as vivências de trabalhar na Educação Básica e na Superior?
- 19 - Como você avalia a formação dos professores no curso de História em que atua? Você a considera satisfatória para um trabalho na Educação Básica? E para a pesquisa? Para a Pós-Graduação?
- 20 - Com base em sua prática como formador de professor, aponte experiências e práticas positivas e ou negativas na formação do professor no curso de História que você atua.
- 21- Como você percebe o Curso de História em relação à Instituição no que se refere ao envolvimento, diálogo, capacidade de interlocução e *status* acadêmico?
- 22 - Como se dá a relação ensino, pesquisa e extensão no curso de História?
- 23 - Quando terminou o curso de História você se sentia preparado(a) para enfrentar uma sala de aula? E já almejava ser docente do Ensino Superior?
- 24 - Como e em que circunstâncias você se percebeu como professor(a) formador(a)?
- 25 - Você se sente realizado(a)/feliz com a profissão de professor(a) formador(a)?
- 26 - Você se considera bom (boa) professor(a) formador(a)? Por quê?
- 27 - Como você avalia o seu fazer pedagógico?
- 28 - Avaliando o seu trabalho, o que você acha que deveria mudar/acrescentar em suas aulas?
- 29 - Aponte os maiores desafios de ser professor formador de professores de História nesse início de século XXI, em uma cidade do Norte do Estado de Minas Gerais, Brasil?
- 30 - Qual a importância de ser professor formador no curso de História?

BLOCO 4 – Saberes da Tecnologia

- 31 - Como você, formador de professor, se relaciona com as “novas tecnologias” (TV, DVD, computador, projetor multimídia)?
- 32 – Você considera as “novas tecnologias” necessárias a sua prática pedagógica em um curso de formação? Por quê?
- 33 - Quais os saberes sobre as novas tecnologias e evoluções tecnológicas você incorpora em seus saberes e sua prática docente?

BLOCO 5 – As Relações entre Saberes, a Prática e a Configuração de Currículo

- 34 - Como você (sujeito formador) relaciona os saberes (acadêmicos, disciplinas, currículo) e as práticas pedagógicas no cotidiano do curso?
- 35 - Em sua opinião quais os pontos fortes e fracos do currículo de formação de professores da sua instituição?
- 36 - Como se configura o currículo da formação de professor no curso de História?
- 37 - Como você avalia o currículo do curso de História em que você atua?
- 38 – O currículo (prescrito) e a estrutura possibilita ao formador associar ensino, pesquisa e extensão? Como?
- 39 - Como você avalia o currículo vivido no seu curso, como por exemplo: a tríade: teoria, prática e formação?
- 40 - Como você percebe as relações entre os sujeitos (formador e formando), os saberes e práticas dos formadores? Qual o impacto dessas relações na (re)configuração curricular.
- 41 - Existe algum aspecto que você gostaria de registrar na sua trajetória como professor formador de História, ou da sua formação inicial, ou qualquer outro assunto que não foi abordado na entrevista?

OBRIGADA!

APÊNDICE C – Instrumento de Entrevista Com Professores do Curso de Pedagogia

ROTEIRO DE ENTREVISTA Professores do Curso de Pedagogia

Observação: a sequência de perguntas a seguir servirá de roteiro para as entrevistas com os professores formadores, e que, nessa pesquisa são considerados colaboradores. Não existe rigidez em relação ao roteiro e a ordem das questões. Outras questões e outros assuntos poderão ser incluídos, ou por vezes, alguma pergunta poderá ser desconsiderada no desenrolar do diálogo.

BLOCO 1 – Identificação e Formação:

- 01 - Qual o seu nome?
- 02 - Em que ano você concluiu o seu curso de graduação e Pós-Graduação?
- 03 - Há quantos anos você é professor formador no Ensino Superior?
- 04 - Por que optou pelo curso de Pedagogia?

BLOCO 2 – Saberes da Docência e Aspirações Profissionais

- 05 - Como se deu a sua formação inicial na Educação Básica, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental à formação de professor?
- 06 - Como foi a sua formação no Ensino Superior? Qual curso? Bacharelado? Licenciatura? no que se refere à relação teoria/prática; currículo, matérias pedagógicas; estágios; à prática e os saberes dos seus professores?
- 07 - A formação oferecida pelo seu Curso Superior possibilitou uma qualificação profissional? E em relação à parte pedagógica?
- 08 - Durante a sua formação na graduação, você participava de seminários, congressos, encontros locais, estaduais e nacionais ligados à área de Pedagogia? Se participava, como isso acontecia? Os professores incentivavam? Eles também participavam?
- 09 - Durante a sua graduação, como ocorria o ensino, a pesquisa e a extensão?
- 10 - Em sua formação na graduação, quais as disciplinas/áreas de sua preferência? Por quê?

- 11 - Quais as correntes pedagógicas que mais influenciaram ou influenciam a sua formação, seus saberes e práticas?
- 12 - Os seus professores formadores do curso de graduação, preocupavam-se com a docência/formação?
- 13 - Você fez Pós-Graduação (especialização, Mestrado, Doutorado)? Se fez, por que resolveu fazê-la? Em que área/linha de pesquisa?
- 14 - Pretende dar continuidade a sua formação? Como?

BLOCO 3 – Saberes da Prática Docente

- 15 - Qual o impacto da formação em nível de Pós-Graduação (lato e Stricto Sensu) para você, como formador no e para o ensino de graduação?
- 16 - Como a formação em nível de Pós-Graduação contribuiu para sua atuação profissional e sua prática pedagógica como professor formador?
- 17 - O que é ser professor formador para você?
- 18 - Você tem ou já teve experiência como professora da Educação Básica? Se já teve você poderia relatar as vivências de trabalhar na Educação Básica e na superior?
- 19 - Como você avalia a formação dos professores no curso de Pedagogia em que você atua? Você a considera satisfatória para um trabalho na Educação Básica? E para a pesquisa? Para a Pós-Graduação?
- 20 - Com base na sua prática como formador de professor aponte experiências e práticas positivas e ou negativas na formação do professor no curso de Pedagogia que você atua.
- 21 - Como você percebe o Curso de Pedagogia em relação à Instituição no que se refere ao envolvimento, diálogo, capacidade de interlocução e *status* acadêmico?
- 22 - Como se dá a relação ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia?
- 23 - Quando terminou o curso de Pedagogia se sentia preparado(a) para enfrentar uma sala de aula? E já almejava ser docente do Ensino Superior?
- 24 - Como e em que circunstâncias você se percebeu como professor(a) formador(a)?
- 25 - Você se sente realizada/feliz com a profissão de professor(a) formador(a)?
- 26 - Você se considera bom (boa) professor(a) formador(a)? Por quê?
- 27 - Como você avalia o seu fazer pedagógico?
- 28 - Avaliando o seu trabalho, o que você acha que deveria mudar/acrescentar em suas aulas?

29 - Apontes os maiores desafios de ser professor formador de professores no curso de Pedagogia, nesse início de século XXI, em uma cidade do Norte do Estado de Minas Gerais, Brasil?

30 - Qual a importância de ser professor formador no curso de Pedagogia?

BLOCO 4 – Saberes da Tecnologia

31 - Como você, formador de professor, se relaciona com as “novas tecnologias” (TV, DVD, computador, projetor multimídia)?

32 - Você considera as “novas tecnologias” necessárias a sua prática pedagógica em um curso de formação? Por quê?

33 - Quais os saberes sobre as novas tecnologias e evoluções tecnológicas você incorpora em seus saberes e sua prática docente?

BLOCO 5 – As Relações entre Saberes, a Prática e a Configuração de Currículo

34 - Como você (sujeito formador) relaciona os saberes (acadêmicos, disciplinas, currículo) e as práticas pedagógicas no cotidiano do curso?

35 - Na sua opinião, quais os pontos fortes e fracos do currículo de formação de professores da sua instituição?

36 - Como se configura o currículo da formação de professor para o curso de Pedagogia?

37 - Como você avalia o currículo do curso de Pedagogia em que você atua?

38 - O currículo (prescrito) e a estrutura possibilitam ao formador associar, ensino, pesquisa e extensão? Como?

39 - Como você avalia o currículo vivido no seu curso, por exemplo: a tríade: teoria, prática e formação?

40 - Como você percebe as relações entre os sujeitos (formador e formando), saberes e práticas dos formadores? Qual o impacto dessas relações na (re)configuração curricular?

41 - Existe algum aspecto que você gostaria de registrar na sua trajetória como professor formador do curso de Pedagogia, ou da sua formação inicial, ou qualquer outro assunto que não foi abordado na entrevista?

OBRIGADA!