



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROGRAMA “PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL”:

análise das ressignificações profissionais e
pessoais dos professores

Silvana Maria Aguiar de Figueiredo

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROGRAMA “PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL”:

análise das ressignificações profissionais e
pessoais dos professores



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

Fortaleza | Ceará

2015

Copyright © 2015 by Inesp

José Ilário Gonçalves Marques
Coordenador Editorial

Andréa Melo
Assistente Editorial

José Gotardo Filho
**Projeto Gráfico,
Diagramação e Capa**

Gráfica do Inesp
Impressão e Acabamento

Tereza Porto
Revisão Ortográfica

Ernandes do Carmo
Coordenação de impressão

Catalogado por Daniele Sousa Nascimento CRB-3/1023

F475r Figueiredo, Silvana Maria Aguiar de.

A representação social do programa "pedagogia em regime especial": análise das ressignificações profissionais e pessoais dos professores / Silvana Maria Aguiar de Figueiredo. – Fortaleza: INESP, 2014.

239p.

ISBN 978-85-7973-062-7

1. Educação, Brasil. I. Ceará. Assembleia Legislativa do Estado. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado. II. Título.

CDDdir. 370

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro, desde que citados autores e fontes.

Inesp

Av. Desembargador Moreira, 2807 – Ed. Senador César Cals, 1º andar
Dionísio Torres | CEP: 60.170900 | Fortaleza - CE - Brasil
Tel: (85)3277-3701 | Fax: (85)3277-3707
al.ce.gov.br/inesp | inesp@al.ce.gov.br

DEDICATÓRIA

Ao meu querido Rogério, pelo companheirismo incondicional pautado na paciência e apoio nos momentos mais angustiantes.

Aos meus outros "eu", Helinho e Pamela, e seu pequeno Gregory, que prontamente abriram mão de minha atenção.

Ao meu querido pai, que desde muito cedo me iniciou no gosto pelo conhecimento.

À minha amada mãe, que sempre me ensinou a perseverança.

À minha amiga Elza que, com sua dedicação e presteza há vinte anos, me ajuda a comandar a tribo familiar.

E ao meu eterno amigo, Prof. José Teodoro Soares, que me propiciou os anos de pertença ao programa ora investigado e me fez enxergar que toda realidade pode ser ressignificada.

AGRADECIMENTOS

Aos mestres Franco Los Presti Seminerio, Antonio Carlos Penna, Maria Lúcia Seild e Isolda Castelo Branco, que me suscitaram o espírito científico.

Aos companheiros do Centro de Ciências da Educação da UVA, que seguraram na minha mão ao navegar o mar revolto da ciência da educação, em especial as professora Sofia Barreira e Amélia André.

À amiga Ana Martha, que propiciou a oportunidade de rompermos barreiras acadêmicas.

Aos participantes do Curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú, que prontamente colaboraram com a pesquisa.

Em especial ao Prof. Dr. Enéas Arrais que, num momento crítico, me amparou com seu saber e sua solidariedade.

PREFÁCIO

A formação em massa de professores no Ceará, para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, arregimentou muitas mãos e inteligências. Por isso mesmo, o movimento em que a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) foi protagonista recebeu a denominação de “Operação de Guerra”. É uma história que carecia de registro, lacuna agora preenchida por este livro de autoria da professora Silvana Figueiredo, uma das guerreiras de destaque nessa operação.

A figura do professor leigo, então muito comum nas salas de aula do Estado, principalmente nos rincões interioranos, não seria mais permitida de acordo com as novas diretrizes do que se chamou a Década da Educação. Era um enorme desafio para o governo, que precisava contar com as universidades para qualificar toda a rede pública de ensino. O Conselho de Reitores lançou, então, um repto a todas as instituições públicas de ensino superior. E a UVA partiu na frente. Incrustada no semiárido cearense, cumpriu sua missão de transformar a realidade do seu entorno.

Trabalhamos em várias frentes. Enquanto a equipe acadêmica formatava o curso de Pedagogia em Regime Especial, o setor administrativo providenciava a logística para levar os cursos aonde havia demandas. Ao mesmo tempo, a gestão agia institucionalmente, celebrando convênios com prefeituras, resultando em mais de 140 municípios beneficiados.

O objetivo primeiro era alcançar os professores, estimulando-os a frequentar o ensino superior, tanto pelo benefício do crescimento intelectual, quanto pelo ganho de melhoria de qualidade para seus alunos. E também pela questão funcional, já que haveria acréscimo salarial para os que obtivessem o diploma e prejuízo para quem não se qualificasse.

O resultado foi, a meu ver, esplendoroso. O primeiro pela melhoria da qualidade da educação. Não é à toa que o Ceará vem apresentando o melhor desempenho nas notas do IDEB no Nordeste. É sintomático a apresentação de bons indicadores educacionais nos municípios que compõem a área de influência e atuação da UVA. A começar por Sobral, início do projeto, que é uma ilha de excelência nacional, figurando entre as cidades com melhor nota em todo o Brasil.

Há um fator por demais gratificante. A primeira operação registrou a formação de mais de 30 mil professores. Mas não são apenas os números que contam. O mais relevante foi a transformação que se verificou na vida dos alunos professores ou professores alunos. Houve uma ressignificação, para usar o termo da abordagem científica desse estudo, que culminou com a brilhante tese de doutorado. Há comoventes histórias de conquistas pessoais.

Sou amigo da autora, que colaborou ativamente nessa empreitada que mudou o status da educação cearense. Ela acompanhou de perto, conhece os sucessos e os

obstáculos por que passaram nossos cursos. Ela mesma experimentou grande sucesso na coordenação de suas turmas, de seus alunos. Tudo isso se transformou em objeto de estudo. Um momento que precisa ficar guardado, tanto pelo que significou para a evolução educacional cearense como para a vida de quem fez parte do processo.

Professor Teodoro

APRESENTAÇÃO

A Representação Social do Programa Pedagogia em Regime Especial: análise das ressignificações profissionais e pessoais dos professores, da autoria de Silvana Maria Aguiar de Figueiredo, trata-se de um trabalho analítico das transformações ocorridas na educação brasileira na década de 90.

A autora, no decorrer de seu relevante trabalho educacional, faz uma análise criteriosa das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, tendo como marco referencial a Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional 9394/96 e a Conferência Nacional de Educação. Refere-se às mudanças que foram tangidas pelas egigências políticas, decorrentes de debates realizados pelos trabalhadores da educação, com vistas à elaboração de uma legislação educacional, compatível com os desafios de então.

O livro destaca que, com a publicação da Lei 9394/96, começaram a ser implantadas, em todo o Brasil, os programas de formação continuada para professores, visando a abolir de vez a figura do professor leigo. A Universidade Estadual Vale do Acaraú aderiu a esse desafio através do curso de Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial.

Reconhecendo a importância de que se reveste o trabalho da professora Silvana, é com prazer que a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio de seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp, traz ao conhecimento dos educadores e do público em geral a presente obra.

José Ilário Marques,
Presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre
o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp.

Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar terras novas, mas ter um olhar novo.

Marcel Proust

RESUMO

Este estudo se propôs a identificar a Representação Social sobre o programa de formação de professores, a Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial, elaborada pelos professores-alunos do Núcleo de Extensão Sapiientia, procurando identificar as ressignificações pessoais e profissionais advindas da participação no processo de formação. O quadro teórico traz o entendimento sobre a formação docente, sua historicidade e o contexto dos professores nos anos noventa no Brasil e no Ceará. Aborda a teoria das Representações Sociais de Moscovici e a psicodinâmica do processo de ressignificação. Tratou-se de uma pesquisa descritiva com delineamento de estudo de caso e a análise dos dados norteou-se por um paradigma dialético em que se inter-relacionaram aspectos quantitativos e qualitativos, o qual teve por base a análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados. Os resultados apontam que a Representação Social construída pelos participantes sobre a formação recebida traduz a afirmação de melhorias na formação profissional a partir dos novos conhecimentos teóricos apropriados, nas mudanças da prática pedagógica exercida em sala de aula, em novas oportunidades profissionais através da certificação e melhorias salariais, o que conjuntamente propiciou ressignificações nas atitudes pessoais e profissionais dos professores-alunos envolvidos no fenômeno. Pode-se afirmar que, na visão dos professores-alunos, a meta de melhoria na educação básica cearense, proposta pelo programa de formação de professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú, foi efetivamente alcançada.

Palavras-chave: Representação Social. Ressignificação. Formação de professores.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	25
A Questão Norteadora e os Objetivos da Pesquisa	33
Considerações propositivas sobre o referencial teórico adotado	35
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PANO DE FUNDO DO OBJETO REPRESENTADO	39
1.1 SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR	39
1.2 COMPREENDENDO FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
1.2.1 As tradições curriculares dos programas de formação docente	44
1.2.2 O saber docente na formação do professor: construir e reconstruir conhecimentos	46
1.2.3 Modalidades de formação docente: formação inicial e continuada	47
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	51
2.1 HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL	51
2.1.1 Os mestres no Brasil colônia: as ações educativas dos soldados de Deus	51
2.1.2 Os mestres no Império: sem boa paga não há mestre	54
2.1.3 Formação dos docentes na Primeira República: não é por falta de leis que a educação não caminha	58
2.1.4 Formação dos professores na era Getulista	60
2.1.5 O professor na República Populista: de pé no chão também se aprende e se ensina	63
2.1.6 Formação dos professores no período da Ditadura Militar: calar e profissionalizar para servir ao capital	66

2.1.7 Formação dos professores na República Democrática: a década da educação	68
2.1.7.1 A legislação da educação: LDB 9394/96 e FUNDEF	70
2.1.7.2 As orientações da Constituição Cidadã, da Conferência da Tailândia, do Banco Mundial e da LDB 9394/96 para a formação dos professores	72
2.2 OS PROFESSORES BRASILEIROS NA DÉCADA DA EDUCAÇÃO	74
2.2.1 O retrato da profissão de ensinar no Brasil na década da educação.....	75
2.2.2 Os impactos da LDB 9394/96 e do FUNDEF para o professor	77
2.2.3 Os programas de gestão e as relações de poder na escola	81
2.2.4 Os Institutos Superiores de Educação e a formação dos professores leigos	84
3 AS AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO CEARÁ NA DÉCADA DA EDUCAÇÃO	87
3.1 O ESTADO DO CEARÁ NOS ANOS NOVENTA: CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL	87
3.2 AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ: A OPERAÇÃO DE GUERRA	90
3.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES “PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL”	93
3.3.1 O Delineamento do programa.....	93
3.3.2 Os núcleos de extensão do programa Pedagogia em Regime Especial.....	98
3.3.3 As repercussões do programa no desenvolvimento educacional do Ceará	101
3.3.4 As críticas ao programa de formação de professores da UVA	103
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO	107

4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	107
4.1.1 Contextualização histórica	107
4.1.2 Desenvolvimento da conceituação de Representação Social	109
4.1.3 O processo de elaboração das representações sociais.....	114
4.1.4 Principais vertentes da teoria.....	118
4.1.5 Representações Sociais e Educação.....	121
4.2 O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS ..	122
4.3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO ...	124
5 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	127
5.1 O PARADIGMA METODOLÓGICO NORTEADOR	127
5.2 ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL.....	128
5.3 POPULAÇÃO E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	129
5.4 INSTRUMENTOS EMPREGADOS PARA COLETA DOS DADOS: OS CAMINHOS PARA RECOLHER A INFORMAÇÃO.....	131
5.4.1 Análise documental do banco de dados acadêmico do núcleo Sapientia ...	133
5.4.2 Enquete sobre o perfil identitário dos participantes da pesquisa	134
5.4.3 Entrevistas com os participantes da pesquisa	136
5.4.4 Tarefa de complementação de frases por associação livre de palavras.....	138
5.5 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS: OS CAMINHOS PARA CONSTRUIR A INFORMAÇÃO....	139
6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	143
6.1 O PERFIL DOS PROFESSORES LEIGOS DO NÚCLEO SAPIENTIA	143
6.1.1 Os professores leigos quanto ao gênero, idade e estado civil.....	143

6.1.2 Municípios, regiões e bairros em que residem os professores-alunos	146
6.1.3 Onde e quando cursaram o ensino secundário	148
6.1.4 O concurso vestibular e a continuidade dos estudos	149
6.1.5 A atuação profissional dos professores leigos	152
6.2 O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	154
6.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES- -ALUNOS	159
6.3.1 A significação do curso Pedagogia em Regime Especial	160
6.3.1.1 O que representou o programa	161
6.3.1.2 Motivos de ingresso no programa	163
6.3.1.3 Atitudes dos familiares sobre o curso	168
6.3.2 Os aspectos positivos do programa Pedagogia em Regime Especial	172
6.3.2.1 Os pontos positivos do curso	173
6.3.2.2 Elogios recebidos durante o curso	176
6.3.3 Os aspectos negativos do programa Pedagogia em Regime Especial	178
6.3.3.1 Os pontos negativos do curso	178
6.3.3.2 Dificuldades para realização do curso	180
6.3.3.3 Críticas sobre as ações do Programa Pedagogia Regime Especial	181
6.3.4 As contribuições socioeducacionais do programa Pedagogia em Regime Especial	187
6.3.4.1 Contribuições do curso para a escola pública	188
6.3.4.2 Contribuições do curso para os alunos da escola pública	190
6.3.5 O núcleo central das representações sociais dos professores	191

6.4 A PSICODINÂMICA DAS RESSIGNIFICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES-ALUNOS	194
6.4.1 As ressignificações na perspectiva pessoal	195
6.4.2 As ressignificações na perspectiva profissional	199
7 CONCLUSÃO	209
REFERÊNCIAS	215
ANEXOS	229
ANEXO A - Os Artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), que regulamentam os Profissionais do Ensino	229
ANEXO B - Fundamentação Legal do Programa Pedagogia em Regime Especial	230
APÊNDICES	233
APÊNDICE A - Enquete para o Grupo de Professores-Alunos	233
APÊNDICE B - Entrevista de Exploração	235
APÊNDICE C - Entrevista de Aprofundamento	235
APÊNDICE D - Tarefas de Complementação de Frases	236
APÊNDICE E	236
APÊNDICE F	237
APÊNDICE G	238
SOBRE A AUTORA	241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Grade curricular do curso de Pedagogia em Regime Especial.....	96
Quadro 2	Educação Básica no Ceará:anos 1996 e 2007.....	103
Quadro 3	Enquetes para os professores-alunos.....	135
Quadro 4	Unidade de registro por temas de análise e as perguntas correspondentes.....	137
Quadro 5	Pontuação obtida pelos professores-alunos no vestibular 1998.2.....	151
Quadro 6	Críticas ao curso de Pedagogia em Regime Especial.....	182
Quadro 7	Contribuições do curso Pedagogia em Regime Especial para os alunos da escola pública.....	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição do grupo pesquisado de professores-alunos.....	131
Tabela 2	Idade dos participantes por ocasião do vestibular de 1998.2.....	145
Tabela 3	Local de moradia em Fortaleza por região administrativa.....	147
Tabela 4	Tempo de conclusão do 2º grau, tendo por referência o ano 1999.....	149
Tabela 5	Cursos de pós-graduação escolhidos pelos professores-alunos.....	152
Tabela 6	Instituição de ensino em que lecionam.....	153
Tabela 7	Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características de sua escolaridade no ensino médio.....	155
Tabela 8	Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características de sua escolaridade no ensino superior.....	157
Tabela 9	Nível de ensino em que lecionam os professores-alunos durante e após o curso de Pedagogia em Regime Especial.....	158
Tabela 10	Significação do curso Pedagogia em Regime Especial.....	161
Tabela 11	Motivos de ingresso no curso Pedagogia em Regime Especial.....	164
Tabela 12	Atitudes dos familiares sobre o curso Pedagogia em Regime Especial....	169
Tabela 13	Aspectos positivos do curso Pedagogia em Regime Especial.....	173
Tabela 14	Elogios sobre o curso Pedagogia em Regime Especial.....	177
Tabela 15	Aspectos negativos do curso Pedagogia em Regime Especial.....	179

Tabela 16	As dificuldades no curso Pedagogia em Regime Especial.....	180
Tabela 17	Contribuições do curso para a escola pública.....	188
Tabela 18	Contribuições do curso para a vida pessoal.....	197
Tabela 19	Contribuições do curso para vida profissional.....	199
Tabela 20	Conhecimentos adquiridos no curso que mais interessaram.....	202
Tabela 21	Motivos para continuar estudando após o curso.....	204
Tabela 22	Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características pessoais e socioeconômicas.....	236
Tabela 23	Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características de suas atividades profissionais.....	237
Tabela 24	Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características de seus hábitos culturais.....	238

SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APRECE	Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação dos Trabalhadores da Educação
CRUC	Conselho de Reitores das Universidades Cearenses
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPPU	Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Institutos de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira
IPCP	Instituto para Capacitação Profissional
IPLANCE	Fundação Instituto de Planejamento do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PRE	Pedagogia em Regime Especial
PRODOCEN	Programa de Capacitação Docente
SPA	Sujeito Professor-aluno

SEDUC.....Secretaria da Educação do Estado do Ceará
TRS.....Teoria das Representações Sociais
UECE.....Universidade Estadual do Ceará
UFC.....Universidade Federal do Ceará
UNDIME.....União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO.....*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
URCA.....Universidade Regional do Cariri
USAID.....*United States Agency For International Development*
UVA.....Universidade Estadual Vale do Acaraú

INTRODUÇÃO

Por acreditar na premissa de que a história de vida das pessoas não é apenas uma simples trajetória isolada, ao contrário, ela está sempre inserida em relações sociais as quais acabam por refletir na sua lógica, é que optamos por iniciar o tema de estudo, relatando como nossa trajetória de vida se entrelaçou com um acontecimento socioeducacional que trouxe mudanças para a história dos professores da educação básica do Ceará.

No final da década dos anos noventa, quando do início da década da educação no Brasil, tivemos a oportunidade ímpar, e talvez desejada por muitos educadores, de vivenciar um processo de movimentação e agitação em meio aos professores das escolas públicas estaduais e municipais, e até mesmo das escolas privadas do Estado do Ceará. Esta movimentação resultou da implantação dos programas de formação de professores que propiciaram a transformação "da noite para o dia" de acabrunhados e desesperançosos professores em agitados e esperançosos estudantes.

Como coordenadora de um núcleo de extensão do programa de formação de professores 'Pedagogia em Regime Especial' da Universidade Estadual Vale do Acaraú¹, acompanhamos tal fenômeno, que suscitou reflexões pautadas em observações empíricas que julgamos merecerem registro, investigação e divulgação, para que não se perca, na memória do tempo, tão valiosa experiência.

Apesar da importância social e educacional para a população cearense, o programa de formação de professores P.R.E., até a atualidade, ainda é pouco estudado, sendo restrita a produção dos estudos científicos que o investigam, salvaguardando a coletânea de artigos e livros organizados e escritos pelo então Reitor da UVA, Prof. José Teodoro Soares (1997, 1999, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008)² e do grupo de estudiosos ligados a ele, que durante a realização das ações do programa, persistiram em dar ao público informações e reflexões sobre a origem, a legalidade e as ações do programa.

Sobre a importância dos escritos do Prof. José Teodoro Soares, o atual reitor da UVA, Antonio Colaço Martins³ (1998), comenta que o hábito salutar de Soares de registrar com um olhar reflexivo as ocorrências factuais das ações da UVA, com certeza constrói a memória documental basilar das investigações futuras. Esses escritos têm se constituído em fontes de informação e reflexão sem as quais seria quase inviável promover o estudo aqui pretendido.

Ilustrando a importância desse trabalho, antevê Colaço (1998):

¹ A Universidade Estadual Vale do Acaraú é uma instituição pública de ensino superior, situada na região norte do Estado do Ceará, na cidade de Sobral.

² Reitor da UVA na época da ação do Programa Pedagogia em Regime Especial.

³ Reitor da UVA na gestão 2006-2009 e 2010-2014.

A feliz mania do Professor José Teodoro de Soares em registrar as ações das empresas que abraça, vai tecendo um memorial rico de conteúdos, **certamente fios a serem puxados pelos investigadores, os quais, em futuro próximo ou devir mais remoto, procurarão devassar no passado as causas de efeitos que, num dado instante, a sociedade estará experimentando** (contracapa, grifo nosso).

Consideramos que a análise de Colaço (op. cit.) reflete de maneira visionária a atual necessidade de investigações reflexivas e científicas sobre as ações desenvolvidas pela UVA, principalmente as direcionadas para a formação dos professores leigos atuantes na educação básica do Ceará e, mais especificamente, sobre o programa Pedagogia em Regime Especial, tendo em vista sua amplitude de abrangência e sua contribuição para a formação docente na História da Educação do Estado do Ceará⁴.

Soares (2008) aponta que foram diplomados pelo programa Pedagogia em Regime Especial 30 mil professores leigos somente no Ceará, e que este foi implantado em quase a totalidade dos municípios cearenses - 142 municípios do total dos 184 que compõem o Estado. Corroborando o feito, o mapa de alfabetização elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) informa que, dos municípios que apresentaram um desempenho considerado desejável, 71% encontram-se na zona de influência do programa. As ações do programa P.R.E. também foram estendidas para outros Estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Os estudos publicados sobre o programa de formação docente 'Pedagogia em Regime Especial', na sua maioria, abordam-no do ponto de vista de sua operacionalidade, de sua natureza legal e conjuntural ou dos possíveis índices socioeducacionais alcançados, não tendo sido, até o momento, identificados estudos que tragam a conhecer o olhar e o discurso da pessoa do professor-aluno participante sobre a formação recebida, como também pouco se conhece da repercussão para a vida particular e profissional desses professores.

Linhares (2001), preconizando as transformações trazidas pelo programa P.R.E. para os educadores cearenses, ainda no início de suas ações, sugere que sejam feitas avaliações e investigações de enfoque qualitativo, em que se apanhe e perceba a germinação deste novo professor, "dotado de um **ethos** novo em relação ao professor tradicional das comunidades interioranas do Ceará" (LINHARES, op. cit., p.100, grifo nosso).

Tendo em conta as constatações pragmáticas na função de coordenadora e seguindo a sugestão de Linhares (2001), consideramos de capital importância conhecer o que pensam sobre o programa de formação da UVA os professores-alunos participantes, como eles o enxergam e como se veem no processo vivenciado, como consideram a formação recebida, se houve mudanças pessoais e ou profissionais. Em suma, qual o seu discurso e qual a representação social construída acerca do

⁴ Coincidentemente (ou não) o Estado do Ceará obteve, no IDEB de 2010, média de crescimento educacional em todos os níveis de ensino acima de todos os estados da região Nordeste.

alcance pretendido pelo programa de formação e das suas ressignificações pessoais e profissionais.

O professor é agente formador e reformador de opiniões, é disseminador de ideias, é ator nas relações com os alunos. Portanto, o ato de escutá-los passa a ser fundamental para validar qualquer ação proposta para a melhoria do ensino, principalmente quando tais ações dizem respeito e se propõem a ressignificar sua prática pedagógica. Afinal, este é o objetivo dos programas de formação de professores! E é o pensamento que nos leva a realizar o presente estudo.

Sendo assim, na presente investigação procuramos identificar e analisar, à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici, o que representou, para os professores leigos envolvidos, este programa de capacitação docente em serviço que consistiu em um curso de nível superior, a graduação em Pedagogia em Regime Especial da UVA.

As representações sociais são formas de conhecimento do senso comum, elaboradas e partilhadas socialmente em um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um determinado grupo elabora a respeito de um objeto (JODELET, 2001). Portanto, as representações sociais são resultantes de um processo de apropriação da realidade e de reconstrução desta realidade em um sistema simbólico. Elas são interiorizadas pelos membros do grupo social e coletivamente engendradas e compartilhadas, resultando em uma diversidade de significados que circulam através dos meios de comunicação formais e informais, assimilados e reelaborados socialmente. Assim, as representações sociais são manifestações simbólicas de inter-relações das subjetividades grupais.

A escolha da Teoria das Representações Sociais, como paradigma teórico norteador, significa que se busca apreender os conteúdos e os processos contidos e constitutivos da dinâmica social, que orientam as pessoas a organizar a realidade e a se situar no mundo. Almeida (2006) sugere que apoiar-se nas representações sociais implica investigar o que pensam os indivíduos acerca de determinado objeto (a natureza do programa de formação P.R.E.), por que pensam (as funções que assumem as vivências dos sujeitos na dinâmica social desse programa de formação) e como pensam (quais os movimentos psicológicos e sociais que possibilitaram a construção desse conteúdo).

Destacamos ainda que a escolha do norte teórico deveu-se, entre outros, a dois aspectos prioritários. Primeiro, por se tratar de uma teoria que se situa na confluência dos conhecimentos psicológicos e sociológicos, em que os fenômenos são compreendidos tendo-se em conta o prisma de análise destas duas ciências. Como o interesse central do presente estudo é compreender os aspectos subjetivos de ordem simbólica, ou seja, de ordem psicológica, que mobilizaram o professor-aluno ao participar do programa de formação de professores, e sendo este programa um fenômeno de

cunho socioeducativo, já que pretendeu mudanças sociais e educacionais, consideramos que a teoria das representações sociais propicia-nos o respaldo necessário para compreendermos o fenômeno que se pretende estudar.

O segundo aspecto, mais ligado ao processo de investigação, diz respeito ao fato de a teoria em questão pautar-se para a compreensão do fenômeno estudado, na análise das explicitações simbólicas dos significados socioculturais atribuídos a ele, os quais são reflexos de construções subjetivas grupais e que são informadas projetivamente pelos sujeitos através do discurso, do desenho e de outras técnicas. E é aí que reside também o interesse desse estudo, ou seja, saber, a partir do seu discurso, o que aconteceu subjetivamente com a 'pessoa professor' no processo de formação docente vivenciado. Entendendo que o discurso, conforme propõe Jodelet (2006), é estruturado por categorias sociais, códigos que designam coisas e sentimentos, assim como por conhecimentos que permitam identificar os objetos em função de um pano de fundo da informação disponível.

Faz-se necessário esclarecer e enfatizar que buscamos compreender os aspectos de cunho subjetivo e socio simbólico presentes no fenômeno, mesmo se tratando de uma ação que consiste em um fenômeno tipicamente educacional, no caso ações para a formação de professores, e em que, via de regra, são investigados sob este prisma. Como está presente nos estudos de Diógenes (2009); Ferreira (2004); Nunes (2004); Costa (2001), entre outros.

Justificando ainda a eleição deste prisma de análise que privilegia os aspectos subjetivos presentes no fenômeno, informamos que, a partir de reflexões pragmáticas, oriundas de vivências diárias como coordenadora do programa, como já registrado anteriormente, observamos que os professores leigos, ao participarem do programa de formação, além de buscarem construir novos saberes e conhecimentos pedagógicos visando à melhoria de sua prática profissional, portanto em busca da ressignificação de seu saber docente, também vivenciavam um processo de 'ressignificação pessoal' de seu autoconceito, da autovalorização, da autoimagem e da autoestima.

Estas reflexões apriorísticas foram constatadas nos discursos dos professores-alunos aqui pesquisados, dos quais se abstraiu que, ao longo do processo de formação, ao intentarem a recuperação de sua identidade profissional, buscando o 'diploma' exigido por lei, começaram a perceber o valor de sua história pessoal. Desse modo, na vivência do programa de formação P.R.E., os professores-alunos ao buscarem o "saber" (conhecimento teórico) para melhorar seu "saber-fazer" (prática docente) se depararam com o "saber-se", identificando e ressignificando o seu "saber-ser", "saber" este mais articulado a uma dimensão relacional, intersubjetivo, afetivo, libidinal e inconsciente. Brzezinski (2002) evidencia o valor que a formação continuada de professores assume como componente favorável na 'ressignificação' da identidade docente.

Entende-se por 'ressignificação' a atribuição de um novo significado a acontecimentos através da mudança de sua visão de mundo. O significado de todo acontecimento depende do filtro pelo qual o vemos. Ao mudarmos o filtro, mudamos o significado do acontecimento, e a isso se chama ressignificar, ou seja, modificar o filtro pelo qual uma pessoa percebe os acontecimentos, a fim de alterar o significado desse acontecimento. Quando o significado se modifica, as respostas e comportamentos da pessoa também se modificam. Por meio da ressignificação, podemos aprender a pensar de outro modo sobre as coisas, ver novos pontos de vista ou levar outros fatores em consideração. A psicodinâmica do processo de ressignificação perpassa tanto a elaboração do conhecimento do senso comum, como a construção do conhecimento científico.

Coadunando com essa perspectiva, Serge Moscovici (1978) indica que, na elaboração das representações sociais, é 'sempre provisória' a forma como o sentido social de um determinado fenômeno é apropriado pelo sujeito na sua prática concreta, porque tanto o homem quanto os objetos estão em permanente construção. O que pode ser entendido como sendo próprio das representações sociais o processo de ressignificação permanente a que estão submetidas, visto não ser um dado estanque.

Como as representações sociais, segundo Moscovici (op. cit.), são elaborações por parte da comunidade com o propósito de comunicar e conduzir, orientando ações e condutas referentes ao fenômeno representado, apreende o autor que os comportamentos dos indivíduos ressignificam-se imbricadamente com as representações que os norteiam. Desse modo, tendo por pauta o que reflete Moscovici, estabelecemos também como um dos objetivos deste estudo procurar identificar e analisar, por meio do discurso informado, as possíveis ressignificações pessoais e profissionais dos professores leigos alunos, ocorridas na vivência do programa de formação docente.

A pesquisa proposta, por se tratar de um estudo sobre representações sociais, que tem no discurso dos sujeitos sua principal fonte de informação, leva-nos à necessidade de justificar o fato do discurso dos sujeitos investigados se referir a situações vivenciadas há mais de uma década, portanto, tratar-se de uma fala com base em lembranças. Entendemos que este aspecto não diminui sua relevância e nem traz inquietações de ordem epistemológica e de validação científica, pois o referencial teórico que pauta a presente pesquisa, a teoria das representações sociais, tem em Serge Moscovici (1961) seu principal proponente, o qual bebe em fontes teóricas da sociologia francesa de Emile Durkheim, fontes teóricas estas que também alimentam o sociólogo francês Maurice Halbwachs (1950), propositor do conceito de "memória coletiva". Para o autor a memória tem significado estritamente social e se reveste de um caráter muito mais reconstrutivo do passado do que reprodutivo. Assim, o que os sujeitos pesquisados informam é o que compreendem e sentem sobre seu processo de formação.

Para Naiff e Sá (2007), os conceitos de memória coletiva e representações sociais, apesar de criados e pensados em momentos contextuais diferentes, possuem semelhanças e complementaridades, pois se, por um lado as representações sociais são

construídas por meio da comunicação entre os indivíduos e grupos sociais no dia a dia e, portanto, no presente, é no passado que os grupos encontram os elementos que organizam e dão sentido a essas representações. Também Minayo (2002) considera que as representações sociais revelam a visão de mundo de uma determinada época.

Retomando as razões de se investigar o programa Pedagogia em Regime Especial da UVA, é importante registrar que não se dispunha de informações sistematizadas sobre o perfil pessoal, social e profissional dos participantes. Dados como: faixa etária dominante, estado civil, tempo de desempenho na função, natureza da instituição em que trabalha e jornada de trabalho não eram conhecidos.

Esta carência de dados sistematizados sobre os aspectos identitários dos participantes suscitou a necessidade de estabelecermos, como um dos objetivos desta pesquisa, identificar 'quem são os professores leigos' que participaram do programa Pedagogia em Regime Especial, no período de 1999 a 2002, e que tiveram como *locus* de formação um dos núcleos de extensão no município de Fortaleza – o núcleo Sapientia, que funcionou no antigo Colégio Agapito dos Santos e no Colégio Tiradentes⁵.

A pertinência de se procurar este conhecimento dá-se em função de que acreditamos que a história de vida das pessoas se reflete na construção do arcabouço de seu perfil identitário. Ou seja, os aspectos que o caracterizam (os dados que registram a sua identidade), e que os classificam nas categorias dos registros sociais, são indícios do percurso pessoal vivido. Por exemplo, o fato de ser casado ou solteiro, estar em determinada faixa etária, ter estudado ou trabalhar em determinada escola demonstram, na perspectiva paradigmática da objetividade, os aspectos subjetivos de como e de quem é. 'Se é casado vivencia uma relação afetiva de partilha diária, se é solteiro não tem esta experiência'.

As experiências do percurso vivido são projetadas nas categorias em que se autoincluem, ao preencher formulários informativos como cadastros de lojas, de emprego etc. Nessa pesquisa, os registros sociais foram os formulários de inscrição do vestibular, as fichas de matrículas, e os requerimentos da rotina acadêmica que se constituíram nos documentos que alimentaram o banco de dados digital, em que se pautou a análise documental para delinear o perfil identitário dos professores-alunos participantes do núcleo de extensão selecionado.

Em se tratando da pessoa do professor, cujo saber docente é elaborado de forma imbricada ao percurso histórico vivido, como indicam Tardif (2002; 2005; 2008) e Novoa (1995), o conhecimento do perfil identitário torna-se ainda mais importante para o entendimento de representações sociais formadas sobre acontecimentos educacionais, já que as representações sociais traduzem sistemas sócio-simbólicos construídos a partir das vivências pessoais em inter-relação com o contexto social em que estão inseridos.

Dessa forma, muito apropriadamente indica Jodelet (2001) que o sentido que a profissão docente assume para os sujeitos está articulado a outras dimensões da sua

⁵ O núcleo Sapientia transferiu seu funcionamento para o Colégio das Irmãs Doroteias, no ano de 2000.

vida, definidas como *objetos* pelo constructo teórico das representações sociais, tais como: os alunos, a família, o estado, o conhecimento, os conceitos, as ideias reais ou imaginárias. Tais objetos são apreendidos e apropriados pelos homens no processo prático, em uma determinada realidade social e em tempo e espaço precisos.

Destarte, em vista do exposto e por se ter em conta que a pesquisa aqui proposta tem por objetivo conhecer a representação social elaborada sobre o programa Pedagogia em Regime Especial, o que a *priori* requer o conhecimento do contexto em que ela se insere, é necessário que se conheça o perfil identitário dos professores-alunos que participaram dessa ação educacional.

Para atingirmos o pretendido, fez-se necessária a eleição de uma investigação norteada por um paradigma metodológico em que os aspectos qualitativos e quantitativos se entrelaçaram na compreensão do fenômeno investigado, numa perspectiva descritiva analítica dos objetivos propostos, constituindo-se em uma pesquisa com delineamento de um estudo de caso. Assim, a opção metodológica pelo estudo de caso deve-se à adequação do objeto de estudo eleito, que é um programa específico de formação de professores, o curso de Pedagogia em Regime Especial, o que corrobora a ideia de Stake (1994 apud André 2005) de que o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.

Reforçando ainda a opção pelo estudo de caso, a pesquisa proposta também se adequa às características sugeridas, para este tipo de pesquisa, por autores como André (2005), Gil (1989) e Merriam (1988). André (op. cit.) aponta que o estudo de caso tem como ponto inicial uma problemática que pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador. A questão de pesquisa deste estudo surgiu da vivência da autora como coordenadora de um dos núcleos de extensão em que se realizou o programa de formação ora estudado. Gil (op.cit.) propõe que os sujeitos da pesquisa não sejam selecionados por critérios estatísticos. Este estudo selecionou uma amostra não probabilista, em que se pretendeu estabelecer generalidades e não generalizações.

Merriam (1988 apud André 2005) também identifica outras características no estudo de caso como: *particularidade*: significa que o estudo de caso focaliza um objeto em especial; *descrição*: o produto final de um estudo de caso é uma descrição densa do fenômeno em estudo; *heurística*: significa que o estudo de caso ilumina a compreensão sobre o fenômeno, traz novas descobertas de significados, estende a experiência e confirma o já conhecido; *indução*: significa que o estudo de caso se baseia na lógica indutiva, pretende mais a descoberta de novas relações, conceitos e compreensões do que verificação de hipótese pré-definida. Todos estes elementos compõem a perspectiva da compreensão que se pretende para o estudo do fenômeno considerado.

Para alcançar os objetivos pretendidos e obter as informações necessárias, a investigação fez uso de quatro instrumentos de pesquisa, sendo eles: a *análise de registros*

documentais dos dados pessoais e profissionais dos professores-alunos do núcleo Sapia, arquivados em um banco de dados do programa SISCONA⁶, cujo intuito foi elaborar o perfil identitário dos pesquisados; a *enquete*, cujo intuito foi recolher informações pessoais, educacionais, profissionais e socioeconômicas do grupo de sujeito que participou da pesquisa, como também complementar os dados não disponíveis nos registros acadêmicos. As *entrevistas* e a *tarefa de complementação de frases por associação livre* intencionaram recolher informações sobre as representações sociais construídas pelos sujeitos da pesquisa, como também identificar possíveis ressignificações pessoais e profissionais.

Doise (2002) refere que um problema importante nos estudos sobre as representações sociais é que a sua matéria-prima é constituída por recolhidas de opinião e de atitudes individuais, sendo necessário reconstituir os princípios organizadores comuns aos conjuntos de indivíduos. Para o autor, esta tarefa exige e possibilita o emprego de diferentes métodos de coletas e de análises de dados.

Acatando o sugerido por Doise (2002), os procedimentos adotados para a interpretação dos dados recolhidos ocorreram na perspectiva dos pressupostos da análise quantitativa e da análise qualitativa. Na análise quantitativa, foram utilizadas as estatísticas descritivas para organizar, resumir e descrever o conjunto de dados coletados na 'análise documental' e 'na enquete'. Na análise qualitativa, procedeu-se a 'análise de conteúdo' das falas dos sujeitos pesquisados, a partir das entrevistas e da tarefa de complementação de frases, e o material coletado foi organizado e interpretado em categorias analíticas. Estes processos também estão em congruência com o que sugere Gil (1989) para análise e interpretação dos dados na pesquisa do tipo "estudo de caso." Além de que, como indica Machado (2007), estas perspectivas de análise são frequentemente adotadas nos estudos sobre representações sociais.

Sobre a temporalidade do acontecer do movimento ora pesquisado, acreditamos que, não obstante os programas de formação de professores e mais especificamente o Programa Pedagogia em Regime Especial tenha realizado sua "operação de guerra"⁷ há mais de uma década⁸, este tema continua pertinente para investigação, pois, como já referido anteriormente, não atraiu a atenção de pesquisadores na devida proporção da abrangência da ação. Dessa feita, o programa Pedagogia em Regime Especial da UVA, em nível dos estudos acadêmicos, ainda não compõe a história da educação do Ceará.

Esperamos que as análises abstraídas dos depoimentos dos sujeitos investigados propiciem reflexões que venham a contribuir para uma melhor compreensão e implementação dos programas de formação de professores no Ceará e no Brasil, considerando as diversas dimensões desse feito educativo, e principalmente de como o tratar e o

⁶ Programa de gerenciamento de dados acadêmicos desenvolvido pela empresa Solução Sistema.

⁷ A ação desenvolvida pelo Programa de Formação de Professores "Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial" como foi denominada pelo reitor da UVA, Profº José Teodoro.

⁸ As ações do Programa de Formação em Pedagogia em Regime Especial tiveram início em 1998.

enxergar de outras dimensões da “pessoa professor” podem colaborar para a melhoria da “função socioeducacional” exercida por eles. Dessa forma, pretendemos trazer contribuições para a elaboração de novas propostas de ações educativas para a formação de professores, o que ainda continua sendo uma das preocupações dos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, entre os quais se inclui o Brasil.

Ainda na perspectiva de contribuir com novos conhecimentos sobre o tema, a pesquisa insere-se nos paradigmas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (GEPPU), do Departamento de Educação da UVA, que integramos como professora assistente. O grupo tem como uma das linhas de pesquisa a formação de professores da educação básica para o desenvolvimento do semiárido cearense.

A Questão Norteadora e os Objetivos da Pesquisa

A questão norteadora da pesquisa ora proposta parte do entendimento de que toda investigação científica tem por premissa básica começar pela formulação de uma problemática e por buscar a compreensão e a solução para ela. Esta problemática, de acordo com Gil (1995), pode ter origem em diferentes indagações, podendo, inclusive, surgir de observações intuitivas colhidas na prática profissional, como é o caso da presente investigação.

Chizzotti (2008) comenta que delimitar o problema de investigação pode ser o momento mais aflito da pesquisa, porque sua definição está conectada à concepção que gera o problema e que este é a expressão sintética de uma concepção. Para o autor, “clara ou indefinidamente, todo pesquisador tem uma concepção de mundo, genérica ou sistematizada em teorias, que informa toda a sua atividade, portanto, qualquer observação já implica uma teoria” (CHIZZOTTI, 2008, p. 25).

Vale informar que a transposição do conhecimento pragmático construído durante os anos de pertença ao programa de formação de professores da UVA em proposta de promover um estudo científico, visando a conhecer o que tal programa representou para os participantes desta ação, foi algo difícil de elaborar, necessitando de muitos estudos e reflexões, principalmente no sentido de se superar as verdades empíricas cristalizadas.

Neste sentido, fez-se conveniente seguir o alerta de Gaston Bachelard (1971) quando ressalta a importância de o pesquisador se desapegar de suas *observações* intuitivas e transformá-las em questão científica. Postula o autor que: “... a ciência, na sua necessidade de aperfeiçoamento como no seu princípio, opõe-se radicalmente à opinião. A opinião pensa mal; ela não pensa: traduz necessidades em conhecimentos” (BACHELARD, op. cit., p.165).

Entende Bachelard (1971) que a causa da estagnação e mesmo da regressão do conhecimento científico são os ‘obstáculos epistemológicos’. É neles que se identificam

as causas da inércia do próprio ato de conhecer, e é nas suas superações que reside o sucesso de uma pesquisa científica. Dentre o conjunto dos obstáculos epistemológicos propostos por Bachelard, que no percurso foram vivenciados, podemos identificar o obstáculo da realidade e o obstáculo do senso comum ou da opinião.

Estes dois obstáculos epistemológicos são muito bem explicados por Bourdieu (2007) quando descreve que no primeiro obstáculo, o 'obstáculo da realidade', o pesquisador, ao olhar seu objeto de estudo, pode incorrer no perigo de se deixar levar pelo que lhe é visível, dando a este um estatuto de verdade que ele não tem. Na vivência cotidiana como coordenadora do programa Pedagogia em Regime Especial, percebíamos de forma intuitiva o crescimento pessoal e a mudança nas atitudes profissionais dos professores-alunos, os quais se tornavam mais críticos frente a questões sociais e educacionais.

No entanto, essa percepção do fenômeno levou-nos a tomar como verdade absoluta a certeza da grande importância do programa para a mudança do quadro educacional cearense e para a ressignificação profissional e pessoal dos participantes, não suscitando, ou melhor, nem se considerando a necessidade desta "verdade" ser investigada cientificamente. Na época, registraram-se algumas falas dos alunos nos corredores e sala de aula, mas somente com o intuito de demonstrar sua relevância frente às críticas externas, e não como dados para subsidiar estudos científicos mais apurados.

Já o segundo obstáculo epistemológico, 'o senso comum', relaciona-se com a dificuldade do cientista social em separar o seu conhecimento comum, suas opiniões e seus preconceitos do conhecimento teórico e científico, que deve estar comprometido com a busca da verdade, baseada em leis gerais, em conceitos e não em preconceitos. A opinião de que o programa de formação Pedagogia em Regime Especial era excelente e havia propiciado 'maravilhas socioeducacionais', cristalizou-se de forma arraigada no discurso dos mentores e colaboradores do programa, como também no discurso dos participantes, que mesmo após dez anos de sua realização os efeitos destas percepções reducionistas ainda podem ser percebidas em seus discursos nem sempre críticos ou reflexivos.

Assim, estas indagações, que há muito nos inquietavam, conduziram, através de reflexões oriundas de novos conhecimentos acerca da Teoria da Representação Social, construídos durante o curso de doutorado em Ciência da Educação junto à Universidade Americana de Assunção, a explicitar a seguinte questão norteadora:

Qual a Representação Social construída sobre o programa de formação de professores "Pedagogia em Regime Especial" pelos professores-alunos participantes? E como isso ressignificou a prática e a pessoa dos professores leigos?

Dessa feita, o estudo buscou responder sua questão fundante, considerando diferentes perspectivas de análise, que por sua vez, suscitaram outras indagações subjacentes que se pretende esclarecer. Foram elas: Será possível identificar a representação social construída sobre o programa de formação de professores Pedagogia em

Regime Especial por meio do discurso, lembranças dos envolvidos na ação? Será que este discurso, no decorrer dos dez anos, agregou outros elementos subjetivos, vivenciados em outras situações, não diretamente ligados ao objeto foco dessa investigação? As ressignificações na vida pessoal e profissional dos professores-alunos, oriundas da participação no P.R.E., já estão tão incorporadas que não podem ser identificadas e muito menos atribuídas à participação no P.R.E.? As críticas institucionais da comunidade acadêmica mantêm a mesma postura registrada na época da realização do programa de Pedagogia em Regime Especial?

Preservando a coerência com as indagações apresentadas anteriormente, o objetivo geral proposto para a pesquisa foi:

"Analisar a representação social sobre o programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial, construída pelos professores-alunos que se envolveram no programa, procurando analisar as ressignificações pessoais e profissionais dos professores-alunos advindas da participação no programa de formação de professores".

Sendo assim, por sua vez, os objetivos específicos se constituíram em:

- (i) Analisar a representação social construída pelos professores-alunos sobre o programa de formação 'Pedagogia em Regime Especial' da Universidade Estadual Vale do Acaraú.
- (ii) Analisar, através dos discursos dos professores-alunos, as ressignificações pessoais ocorridas durante o vivenciar do processo de formação.
- (iii) Analisar as ressignificações profissionais ocorridas durante o processo de formação.
- (iv) Identificar, a partir das Representações Sociais delineadas, as mudanças educacionais propiciadas pelo Programa Pedagogia em Regime Especial.
- (v) Delinear o perfil pessoal, social e profissional dos professores-alunos que participaram do programa 'Pedagogia em Regime Especial' no núcleo Sapiientia, no período de 1999 a 2001.

Considerações propositivas sobre o referencial teórico adotado

O estudo e a apresentação crítica de conceitos e pressupostos teóricos, que fundamentam o entendimento de um problema de pesquisa, compreende-se como sendo o referencial teórico do pesquisador, o que para autores como Luna (1989, p. 32) "é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades".

Desse modo, consideramos pertinente apresentar o referencial teórico da pesquisa, indicando os capítulos e as respectivas subseções que o compõem, apontando o

que se pretende em cada um dos temas abordados e os principais autores que referenciaram as ponderações. Assim, os temas tratados neste ponto do estudo delimitam o paradigma teórico orientador que pretende prover um marco de referência teórica para interpretar os dados empíricos desta investigação.

Faz-se necessário informar que o marco teórico do estudo configurou-se de maneira extensa devido à complexidade do tema e à inovação do prisma de análise do problema sugerido, o que requereu a abordagem de diversificados aspectos. Na literatura pesquisada sobre representações sociais de fenômenos educacionais, os estudos geralmente apresentam um quadro teórico abrangente, o que se atribui à complexidade da teia teórica necessária à compreensão das representações sociais investigadas, que por si só já são construções complexas em que se relacionam aspectos subjetivos em níveis sociais e individuais.

O primeiro capítulo tem por objetivo discutir de forma conceitual o tema 'formação de professores', que vem a ser o 'pano de fundo' do objeto suscitador da representação social que se pretendeu investigar. Nesse sentido, procuramos entender o que vem a ser 'formação de professores' no que tange à sua finalidade profissional na atual sociedade do conhecimento e das transformações, visto ser a esse ato profissional que se destina toda ação de formação de professores. Para tanto, buscaram-se análises e reflexões de autores como Alonso (1999), Perrenoud (2001), Maia (2003), Azanha (2006), Garcia (1999, 2009).

Ainda neste capítulo conceituamos formação de professores, apresentando-a na perspectiva apresentada por Liston & Zeichener (1997), que traz a análise das tradições pedagógicas presentes nos currículos dos programas de formação, cujo intuito é ser referência para a análise da proposta pedagógica do programa de Pedagogia em Regime Especial, entendendo que o currículo oferecido para uma formação docente determina o professor que se quer formar. Trouxemos a diferenciação das variadas modalidades dos programas de formação docente com o objetivo de compreender e situar os aspectos pragmáticos da operacionalização do programa de formação de professores investigados, discutindo-se as deficiências e vantagens de cada uma delas a partir da referência de Marin (2000), Loureiro (2001), Lüdke (2005) e Imbernón (2006). Apresentam-se, também, considerações sobre a construção do saber docente na visão de Tardif (2002), para substanciar o entendimento das ressignificações profissionais e pessoais dos professores leigos participantes do programa. A escolha destas três perspectivas foi fundamental para a análise crítica que se pretendeu neste estudo.

No segundo capítulo descrevemos o percurso histórico e político da formação docente no Brasil desde a Colônia à República democrática dos anos noventa, a chamada década da educação. O intuito da inserção dessa discussão foi perceber as raízes das ideias, feitos e dificuldades que perduram até os dias de hoje, e que acompanham a história social e pessoal dos professores tanto em nível pragmático, como

em nível simbólico. Teve-se por referência a visão da historicidade educacional brasileira de estudiosos como Aranha (1996), Tanuri (1979; 2000), Vieira (2002), Comar (2006), e Saviani (1985, 2008, 2009).

Neste segundo capítulo, também consideramos necessário inserir uma subseção que apresentasse a legislação que rege as bases da educação nacional para a década da educação – LDB/96 e FUNDEF, com destaque para o título que se refere à formação dos profissionais da educação, no qual são consideradas as orientações e recomendações da Constituição Federal de 1988⁹, da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) - Conferência da Tailândia e das políticas de organismos reguladores internacionais como o Banco Mundial, que se refletem nos paradigmas das políticas educacionais para a formação docente no Brasil. A compreensão da configuração legal das bases da educação nacional respalda o entendimento dos limites, possibilidades e urgências das propostas de formação de professores na década da educação, que é onde se inclui o objeto-alvo da investigação proposta. Para esta compreensão buscamos os documentos oficiais das leis e as reflexões de Vieira (2002), Aguiar (2001), Saviani (2009), entre outros.

Na última seção deste segundo capítulo, retratamos a situação social e conjuntural do professor do ensino básico no Brasil, quando do advento das leis da educação nacional, tendo em vista o impacto que esta legislação causou à realidade da instituição escola e, mais especificamente, à realidade dos professores leigos da educação básica, onde as mudanças foram mais sensíveis. A compreensão crítica do panorama educacional no contexto da época referida é necessária, pois aponta a distância entre as exigências legais preconizadas (o mundo oficial) e a realidade existente (mundo vivido dos professores).

Nesse sentido, não se pode perder de vista que no presente estudo estamos propondo analisar a representação social de um programa para a formação de professores leigos no Estado do Ceará, onde a conjuntura vigente na década da educação e conseqüentemente os impactos da nova legislação seguem a mesma perspectiva da conjuntura nacional. Franco (2004) lembra que, para entendermos as representações sociais, é necessário conhecermos o contexto em que os indivíduos estão inseridos. Para tal compreensão conjuntural lançamos mão da pesquisa realizada na década dos anos noventa pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que retrata o mundo vivido dos professores e da escola brasileira. Como suporte para o entendimento, buscamos as contribuições críticas de Melo (1999), Holanda (2000) e Azanha (2006).

O terceiro capítulo traz as ações de formação docente no Estado do Ceará na década da educação e é de onde vamos 'puxar os fios para a investigação do que se pretende nesta pesquisa'. Começa contextualizando a conjuntura social e educacional do Estado do Ceará durante o 'governo das mudanças' de cunho neoliberal, em

⁹ Referência em: BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

que retratamos a situação do ensino e dos professores. Apresentamos as ações da 'operação de guerra' para a profissionalização do professor leigo, através dos programas de formação implementados na época no Estado. Destacamos a descrição do programa 'Pedagogia em Regime Especial', desenvolvido pela UVA, já que este se constitui no objeto investigado. Analisamos seu funcionamento e ponderamos sobre seus feitos e sobre as críticas recebidas. Para as informações e reflexões sobre as ações dos programas cearenses de formação docente, foram estudadas, dentre outros, as coletâneas organizadas por Soares (1999, 2000, 2001, 2006, 2007).

E para finalizar o marco teórico, trazemos o quarto capítulo que apresenta a Teoria da Representação Social proposta por Moscovici, e comentamos o marco conceitual dessa teoria e um breve relato de seu desenvolvimento histórico. Reverencia as contribuições de outros teóricos como Piaget, Lev-bruh e Freud, e enfatiza a contribuição de colaboradores como Denise Jodelet e Jean Claude Abric. Faz-se a discussão sobre "Representação Social e memória coletiva", observando a congruência da proposta teórica de Moscovici e Halbwachs. Compõe ainda este quarto capítulo o entendimento do que compreendemos ser um processo de "ressignificação" e situamos sua presença na compreensão da psicodinâmica das representações sociais.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PANO DE FUNDO DO OBJETO REPRESENTADO

A formação do professor deve ser continuada, diferenciada e vista como uma ação que vise ampliar as competências, a fim de desenvolver as potencialidades do profissional em todas as dimensões, principalmente na dimensão psicológica. Só assim teremos escolas risonhas e francas ao invés de escolas bisonhas e broncas.

Diathay, 2009

1.1 SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR

Iniciamos o tema 'Formação de Professores' com ponderações sobre a 'profissão de ser professor', tendo em vista o fato de entendermos que a ação de formação docente tem por missão prioritária pretender a melhoria na profissionalização do ofício de ensinar. Como o presente estudo tem por meta contribuir com esclarecimentos sobre um abrangente programa de formação para professores leigos da educação básica cearense, nada mais coerente do que iniciarmos com reflexões acerca da situação da profissão de ensinar na sociedade atual. Neste sentido, autores como Lüdke (1999) consideram que é inevitável associar o desempenho da profissão de ensinar às ações para a formação do professor.

Partindo-se da compreensão do que vem a ser uma 'profissão', indicamos que, numa perspectiva sociológica, uma profissão se caracteriza por possuir uma base especializada de conhecimentos, um compromisso com as necessidades sociais ou pessoais dos clientes e um controle colegial. Os diversos profissionais se distinguem uns dos outros porque possuem peculiaridades específicas, que são: uma cultura técnica especializada, uma ética de serviço, uma identidade profissional compromissada, e uma autonomia profissional cuja prática e padrões do ato profissional são regulados pelos Conselhos Profissionais. (MAIA, 2003).

Ao considerarmos essa perspectiva, observamos que a prática profissional de ensinar tem sido classificada não como uma profissão, mas como uma 'semiprofissão', por autores como Perrenoud (2001) e Maia (2003). Também coadunam com a ideia o Relatório Mundial sobre a Educação - Professores e Ensino num Mundo em Mudança (UNESCO, 1998) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trazem esta designação.

Perrenoud (2001) explica que o termo '*semiprofissão*' se refere às profissões que respondem apenas a alguns critérios profissionais e deixam de responder a outros. Ao classificar a profissão de professor como uma '*semiprofissão*' ou como um ofício

em vias de profissionalização, considera que falta a essa profissão uma base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns como ocorre em outras profissões. Para o autor, nessas outras profissões há maior “controle de qualidade” na formação, estágios supervisionados com larga carga horária, código de ética e conselhos que regulam as normas profissionais, aos quais, no caso de má conduta profissional, pode-se recorrer.

Maia (2003) corrobora o pensamento de Perrenoud (2001) e aponta que o fato de ser ou não uma profissão, ou mesmo ser uma ‘semiprofissão’, é uma questão que se origina da formação teórica, visto que a base especializada de conhecimento na profissão de professor é um aspecto que não é tão valorizado, como o é em outras profissões, já que é considerado que o saber profissional dos professores “está baseado no hábito, no ritual, na tradição e em crenças aceitas de maneira acrítica e não refletida”, sendo bem visível a incoerência entre as “teorias preconcebidas (crenças, ideologias, etc.) e a ação do professor” (MAIA, 2003, p.4).

Complementa a autora que ‘as teorias educacionais’ surgem pela contribuição de diversos outros profissionais, como dos filósofos em nível da ética, da epistemologia quanto às finalidades da educação, dos sociólogos e dos psicólogos quanto ao entendimento do desenvolvimento da criança e dos curriculistas¹⁰ no que diz respeito aos conteúdos específicos, e ainda dos psicólogos em conjunto com os professores, no que se refere às metodologias e didáticas. Portanto, a contribuição dos professores é apenas valorizada quanto aos métodos e não quanto a algo tão importante como os princípios e finalidades da educação (MAIA, 2003).

Guimarães (2001), no entanto, contrapõe e argumenta que numa perspectiva epistemológica, diferentemente da perspectiva sociológica, a compreensão da profissão docente entende o professor como alguém que desempenha um ofício pleno de saberes, saberes estes produzidos no contexto do trabalho, articulando a formação desenvolvida, a história de vida e a experiência docente. Esclarece o autor que “... a constituição da profissionalização docente precisa centrar-se no que efetivamente pode construí-la na sua singularidade e não na comparação com outras profissões” (GUIMARÃES, 2001, p.105).

Inclui-se nesta linha de pensamento de Maurice Tardif (2002; 2005) a compreensão do professor enquanto sujeito do conhecimento na construção do seu saber docente, que é a condição para a sua prática profissional. Também destaca Imbernón (2006), que o conceito de profissão não é neutro nem científico, é ideológico e contextual, portanto, ser um profissional da educação na sociedade atual significa participar na emancipação das pessoas.

No que se refere à sua autonomia profissional, Carr e Kemmis (1988 apud Maia 2003) defendem a ideia de que os professores estão submetidos ao controle burocráti-

¹⁰ Os chamados professores conteudistas, que geralmente são graduados em áreas específicas como Física, Química, Biologia, Matemática etc.

co do Estado, portanto, sua prática não é regulada por um conselho profissional. Logo, não detêm o controle sobre seus padrões profissionais, ao contrário dos médicos, advogados e psicólogos. Para os autores, os professores não orientam sua prática em um código de ética próprio, mas em "estatutos da carreira docente", em que não é clara a diferença entre deveres da profissão e deveres de funcionários, que na realidade são os executores de políticas públicas governamentais para a Educação¹¹.

Ainda nesta perspectiva, Alonso (1999) acrescenta que este controle burocrático favorece a desqualificação profissional, visto que o controle das atividades docentes está nas mãos do Estado, dos especialistas, das universidades e mesmo dos poderes políticos regionais e locais, bem como nas mãos da comunidade, e que passar este tipo de controle aos professores seria um passo a ser dado no caminho da profissionalização. Caminho este árduo e perseguido, mas ainda não alcançado, pelos movimentos organizados dos trabalhadores da Educação.

Adverte Alonso (op. cit.) que o professor, na sociedade atual, além de estar perdendo o controle sobre os meios, os processos e os objetivos inerentes ao seu trabalho, ainda lhe é pedido que realize as tarefas cotidianas de maneiras diversificadas e inúmeras outras atividades que vão mais além do que o tradicional "dar aulas". Para o autor, esta intensificação do trabalho e a falta de controle da prática docente levam à 'proletarização' da profissão.

Sobre os fatores que contribuem para a 'proletarização' da profissão, autores como Maia (2003) e Garcia (2009) indicam prioritariamente a nova configuração do perfil dos alunos que levam para a escola padrões de comportamento e necessidades sociais, muitas vezes fora do entendimento e do como tratar pelos professores. Esta nova configuração do alunato acaba por interferir na relação do professor com seu trabalho, visto seu despreparo profissional e institucional. Garcia (op. cit.), ao comentar os aspectos atuais da profissão docente, propõe como é ser professor na contemporaneidade:

... para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior do que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (GARCIA, 2009, p. 8).

Ainda sobre a natureza da relação pedagógica na atualidade convém trazer uma breve reflexão de Azanha (2006), no qual o autor expõe que, com a ascensão das massas a uma educação cada vez mais ampliada, a relação professor-aluno perde o caráter preceptorial (relação de ensino individual) e passa a ter caráter de uma relação escolar, institucional (relação de ensino coletiva). Mesmo assim, apesar da realidade institucional vigente, ainda se busca orientar pelo paradigma preceptorial

¹¹ No capítulo 2, pode-se observar como historicamente os direitos e deveres dos professores brasileiros variam atrelados às orientações das políticas públicas governamentais.

para a relação pedagógica professor-aluno. Esta inadequação paradigmática leva a sérias incongruências relacionais não só no âmbito da sala de aula, mas também na relação com a comunidade (professores e família dos alunos) e com os órgãos gestores (professores, diretores e instrutores pedagógicos).

A marcante feminização da profissão docente também é referenciada por estudiosos como Feiman-Nemser & Floden (1986 apud Maia 2003), como sendo mais um aspecto que historicamente levou à desprofissionalização dos professores. Para os autores, esta função social é considerada uma boa profissão para as mulheres, ao levar-se em conta o aspecto da comodidade, pois não implica grandes deslocamentos e nem formações demoradas, possibilita uma fácil conciliação da profissão com a vida familiar, sem requerer grandes investimentos pessoais, o que, conseqüentemente, não requer, também, remuneração razoável.

Neste sentido, durante muito tempo escutou-se que a remuneração da professora era apenas complementar à renda doméstica, ou seja, para as *agulhas e linhas*, não necessitando de uma remuneração sustentável. A fala de uma professora nos primeiros anos da República, apresentada por Demartini citado por Pessanha (1994, p.75), ilustra bem esta análise. " ...na época era muito pouco. Mas dava pras necessidades de eu ajudar meu pai... na manutenção dos irmãos, que estavam em outras escolas."

Conjectura muito apropriadamente Maia (2003) que as teses da desprofissionalização e da proletarização do professor são oriundas das mudanças que têm afetado professores ao longo dos anos, como, por exemplo, a intensificação das exigências e a burocratização que levariam à diminuição da motivação, da satisfação no emprego e do sentido de profissionalismo. Partindo destas considerações, afirma a autora, há necessidade de se repensar o processo de formação dos professores, seja ele em nível de formação inicial ou de formação continuada em serviço, já que os modelos vigentes não estão atendendo às necessidades iminentes da sociedade atual, que se pauta na globalização, na velocidade da informação e de novos conhecimentos, e principalmente na incerteza dos dogmas pedagógicos.

Em vista do exposto e parafraseando Michael Fullan (1993), diríamos que a formação dos professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em Educação.

1.2 COMPREENDENDO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para compreender o conceito, a ação e os desafios da 'formação de professores' na atualidade é necessário inseri-la num contexto mais amplo, relacionando o papel das instituições educacionais e do professor na sociedade em que vivemos.

As sociedades, ao longo do tempo, têm passado por diferentes etapas num processo evolutivo, acompanhado de variadas revoluções tecnológicas: revolução agrí-

cola, revolução industrial, revolução pós-industrial e revolução da informação. Neste sentido, a sociedade atual que é identificada como a sociedade da informação caracteriza-se, predominantemente, pelo fácil acesso à informação e pela exigência constante de mudança, fazendo com que os indivíduos passem grande parte da sua vida num processo permanente de aprendizagem e reaprendizagem de forma a responder a essas exigências. Para tanto, é necessário adquirir uma série de capacidades para aprender conhecimentos.

Portanto, este modelo atual de sociedade sugere uma aprendizagem permanente e realizada de forma contínua, com o propósito de melhorar as qualificações, os conhecimentos e as atitudes. Assim, vários são os desafios que se impõem a sua organização social nas mais diversas dimensões, inclusive e prioritariamente a dimensão educacional que inclui as instituições educativas e o papel socioprofissional dos professores e dos alunos.

O papel crucial das instituições educativas e dos professores como agentes de mudança na sociedade contemporânea é, desde muito, sublinhado pelo Relatório Mundial da Educação, o qual enfatiza a importância de investimento na formação e no desenvolvimento profissional continuado dos professores (UNESCO, 1998).

Corroborando essa perspectiva, autores como Hargreaves (1998), Imbernón (2006), Escudero (1998) entre outros, consideram que a formação de professores constitui um importante recurso dos sistemas escolares e educacionais para promover as reformas e atender as transformações desta sociedade.

Hargreaves (op. cit.) vê a formação docente, neste tempo de mudança, como um processo permanente e constante, que começa com a formação inicial e se perpetua ao longo da vida profissional. Para o autor, neste tempo em que o ensino parece ser cada vez mais uma atividade caracterizada pela incerteza, a formação de professores deve proporcionar ferramentas que permitam lidar com a imprevisibilidade que essa incerteza acarreta.

Imbernón (2006) considera que é imperativo educar '*em e para*' uma nova ordem social, pois nas próximas décadas, a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Portanto, a profissão docente deve ser inserida no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento. Considera o autor que na formação docente é imperativo a existência de um contrato social, ambiental, cultural e ético. E, ainda, Escudero (1998) que indica a formação de professores na sociedade contemporânea como a garantia do direito de uma educação de qualidade para todos.

Tendo em vista o exposto sobre as características de imprevisibilidade e incerteza do contexto social no qual hoje está inserido o ato da formação de professores, este não pode ser traduzido em um conceito simples, e sim num conceito complexo gerador de diferentes concepções que, ao levarem em conta os diversos componentes

e dimensões, conduzem a uma diversidade de enfoque que busca lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características e dimensões de análise sobre o tema.

Neste estudo, optamos por trazer três perspectivas de análise sobre formação de professores, pautadas em paradigmas diferenciados, mas que conduzem a olhares relevantes à compreensão do objeto investigado, que é o programa de formação para professores leigos, o curso de Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

As perspectivas consideradas para subsidiar a compreensão do tema “formação docente” foram: uma perspectiva de ordem pedagógica, que aborda as tradições curriculares dos programas de formação, proposta por Liston & Zeichner (1997); uma perspectiva sócio-histórica, que põe em evidência o ‘saber docente’ inerente à história de vida do professor; e uma perspectiva de ordem mais pragmática, que aborda a modalidade em que a formação docente é oferecida.

1.2.1 As tradições curriculares dos programas de formação docente

A análise das diferentes tradições curriculares dos programas de formação de professores contribui para uma compreensão do papel do professor e das competências profissionais que lhe são requeridas, pois ao longo da história têm surgido vários programas e modelos que refletem diferentes compreensões do que é o professor e do seu papel no âmbito das práticas educacionais. Sendo assim, para uma melhor compreensão dos objetivos educacionais e pedagógicos dos programas de formação é pertinente analisar os pressupostos conceptuais e epistemológicos que subjazem às diferentes perspectivas que os fundamentam. Sem esquecer, é claro, que estes pressupostos trazem em seus bojos orientações de ordem ideológicas que substanciam as políticas educacionais.

Neste sentido, assumem substancial importância os trabalhos de Zeichner (1993) e Liston & Zeichner (1997), que analisam as tendências de formação de professores no contexto do século XX. Os autores identificam quatro tradições na formação de professores: a tradição acadêmica; a tradição da eficiência social; a tradição desenvolvimentista; e a tradição da reconstrução social.

A tradição acadêmica enfatiza a especialização dos professores em conteúdos específicos a ensinar e adota a transmissão de conhecimentos como estratégia privilegiada de ensino. Numa fase inicial, considera-se que a formação de professores deve incidir numa formação clássica em Letras ou Ciências sendo, posteriormente, complementada com experiências de práticas realizadas num contexto escolar. A formação privilegia o estudo aprofundado em matérias específicas, que resulta em conhecimento especializado a transmitir aos alunos nos contextos educacionais e acentua o papel

do professor como especialista de uma disciplina. Essa ênfase inicial, que coloca o foco no professor especialista, sofre diversas críticas por esquecer o fato de que o bom professor é o que domina a especificidade das matérias a ensinar, mas também domina o modo de ensiná-las.

A tradição da eficiência social traz orientação behaviorista que reforça a natureza científica do ensino e conceitualiza o professor como um técnico que implementa diretrizes e orientações prescritas por outros. Esta perspectiva é amplamente desenvolvida nas décadas de 60 e 70 e leva ao aparecimento da *Competency/Performance-Based Teacher*. As capacidades requeridas aos professores para um bom desempenho profissional e uma boa aprendizagem dos alunos são previamente definidas e centram-se em competências específicas e claramente observáveis. Essa orientação behaviorista gerou grande controvérsia na comunidade dos formadores de professores e, em especial, os de perspectiva humanista, que advertem para o fato de que, ao se estabelecer previamente as competências e as condutas, deixa-se de envolver os professores no processo de análise e reflexão em torno das suas próprias ações. Outras críticas feitas a esta tradição atêm-se às tendências políticas conservadoras associadas a tais programas.

A tradição desenvolvimentista acentua o conhecimento das características de desenvolvimento dos alunos como base para determinar o que se deve ensinar aos alunos e aos professores. As teorias do desenvolvimento cognitivo e moral constituem a base para a formação dos alunos e dos professores. Segundo Zeichner (1993), nesta tradição surgem várias metáforas para entender o professor: o *naturalista*, o *artista* e o *investigador*. O professor *naturalista* tem por principal tarefa observar e interpretar a ordem natural do desenvolvimento dos alunos e adequar as estratégias e atividades aos seus interesses e necessidades. O professor *artista* organiza um ambiente educacional rico e estimulante em experiências de aprendizagem ativas e criativas. Isso requer do professor uma aprendizagem contínua por meio da participação em experiências de dança, teatro, escrita, pintura, narração de histórias etc., o que promove o desenvolvimento de uma atitude de abertura de espírito, criatividade e interrogação. O professor *investigador* mantém uma constante atitude de experimentação e reflexão em relação a sua prática. Estudar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no âmbito da prática é uma tarefa central do professor, o que requer um conjunto de saberes em torno da ação, observação, análise e reflexão. Os futuros professores devem ser introduzidos, pelos seus formadores, nesse processo de investigação permanente.

No âmbito da tradição da reconstrução social, a escolarização e a formação de professores são elementos centrais na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, acentuando, assim, o caráter da escola como elemento de progresso e reconstrução social. Os programas de formação que se inscrevem nessa perspectiva trazem a ideia de que é crucial apoiar os professores na compreensão das implicações sociais e políticas das suas ações e dos contextos educacionais que constroem, para

favorecer a mudança social através da formação de cidadãos críticos, reflexivos e politicamente ativos.

Consideramos que o programa de formação de professores em Pedagogia em Regime Especial teve sua proposta pedagógica pautada em currículo típico da tradição acadêmica. No entanto, pelo fato de se destinar a professores leigos que já estavam em sala de aula, portanto, com experiência de ensino, no percurso de seu desenvolvimento assumiu também características de uma formação típica das propostas de reconstrução social, já que possibilitou reflexões sobre as condições contextuais de ordem socioeducativas enfrentadas pelos professores-alunos em seu cotidiano¹².

1.2.2 O saber docente na formação do professor: construir e reconstruir conhecimentos

A perspectiva de análise que privilegia a prática do professor aponta para a compreensão desta como mobilizadora de saberes profissionais. Considera que os professores, em suas trajetórias, constroem e reconstróem seus conhecimentos conforme suas necessidades de utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Nessa perspectiva, que tem em Maurice Tardif seu principal expositor, o saber dos professores é o saber próprio deles e está relacionado com sua pessoa e sua identidade, com suas vivências pessoais e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores da instituição escola.

Com muita propriedade, Tardif (2002) reflete que o professor é aquele que sabe alguma coisa e a ensina a alguém. Propõe que o saber docente é um saber plural, oriundo de quatro saberes que constroem a atividade docente: *os saberes da formação profissional* (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, das ciências da educação e da ideologia pedagógica), *os saberes disciplinares*, (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural) *os saberes curriculares* (programas escolares) e *os saberes experienciais* (do trabalho cotidiano).

O professor carece da capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. Tardif (2002) utiliza a expressão 'mobilização de saberes', o que transmite a ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor.

Tardif (2002) concorda com Schön (1995), quando aponta que as aprendizagens profissionais são temporais e que, à medida que o tempo passa, novas ações surgem a partir das experiências interiorizadas e reavaliadas, os anos de profissão mudam a

¹² Ver comentário de Fonteles e Linhares (2001) informado no item 3.3.1.

identidade profissional, assim como o seu saber-fazer. Percebe-se que nesta concepção do autor o saber-fazer docente é constantemente ressignificado.

Tardif (2008) é enfático ao apontar que não se pode cindir o trabalho do professor da pessoa deste, pois o professor é o responsável pela missão educativa dos sistemas escolares. Sendo assim, é imprescindível que o conhecimento científico em educação considere o saber-fazer dos professores construído na prática pedagógica do cotidiano escolar e representado na subjetividade do seu saber-docente, e que este seja incorporado e aproveitado para a formação de futuros professores.

Partindo das proposições de Tardif podemos refletir que os professores leigos que participaram do programa de formação em Pedagogia em Regime Especial da UVA, por já trazerem saberes elaborados na prática de sala de aula, tiveram na oportunidade de cursar uma formação a ocasião para ressignificar seu saber-fazer docente.

1.2.3 Modalidades de formação docente: formação inicial e continuada

Na perspectiva de análise de ordem pragmática, a compreensão de formação de professores leva em conta a modalidade em que esta é oferecida, que pode ser do tipo 'formação inicial' e do tipo 'formação continuada'. Essa perspectiva de análise também pode ser entendida situando-a na compreensão de Gauthier (1998) sobre a atividade docente, quando aponta dois obstáculos que historicamente se interpuseram à Pedagogia, que são: os "saberes sem prática" e um "ofício sem saberes".

A formação inicial é aquela que irá habilitar o profissional a ingressar na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico. Pode ser feita em universidades, faculdades, instituto superior de educação, em cursos presenciais ou a distância (MARIN, 2000).

Para Imbernón (2006), a formação inicial da profissão docente deve contemplar as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado; fornecer uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psico-pedagógico e pessoal; instrumentos para atuar reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários; conhecimentos válidos que gerem uma atitude interativa e dialética, criando estratégias e métodos de intervenção com experiências interdisciplinares em um currículo formativo para integrar conhecimento.

Em Tardif (2002), a formação inicial visa a *habituar* os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles *práticos reflexivos*. O autor enfatiza que não tem sentido pensar conceitos como Pedagogia, Didática, Aprendizagem, dentre outros, sem integrá-los às situações concretas do trabalho docente.

A formação continuada refere-se a toda formação recebida durante a prática docente, geralmente articulada a esta. Formação continuada envolve um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento pessoal, buscando melhorar o desempenho profissional, atual e futuro dos educadores (GARCIA, 1999).

Sobre a formação continuada Imbernón (2006) sugere que esta deve apoiar-se nas reflexões dos sujeitos sobre sua prática docente, realizando um processo constante de auto-avaliação. Para o autor, o objetivo da formação continuada deve ser o de criar profissionais reflexivos ou investigadores, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Se o professor já tem a prática e vai fazer a formação inicial para adquirir conhecimentos e reflexões teóricas sobre temas educacionais, sem deixar sua atividade na escola, ele está fazendo sua formação inicial de forma continuada, uma vez que já é professor mas a realiza em serviço, ou seja, faz um curso inicial, que para ele não é mais inicial, pois já fez sua formação de forma prática (TOSCHI, 2001).

Esta foi a modalidade de formação de professores sugerida pelo LDB 9394/96, para a formação dos professores leigos da educação básica, portanto, adotada nos programas de formação implantados e oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação na década da Educação. O programa de formação de professores investigado no presente estudo, a Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial, foi proposto nesta modalidade de formação. Ou seja, na modalidade que se propunha a trazer saberes a professores leigos com ofícios sem saberes.

Educadores de diversos países há tempos debatem sobre qual a modalidade de formação mais adequada aos professores, se a inicial ou a continuada. Os autores que elegem a formação continuada advertem que se torna cada vez mais evidente que a maior parte da formação necessária para ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial, porque muitas das necessidades só surgirão depois de iniciadas as atividades docentes (MAIA, 2003).

Refletindo sobre as propostas vigentes para a formação inicial dos professores, Lüdke (2005) comenta que os cursos de formação de professores, nas universidades, têm sofrido as consequências de um defeito congênito em sua constituição: a separação entre teoria e prática, colocando a teoria em posição precedente, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. Para a autora, este ponto exige atenção urgente, pois suas consequências atingem a questão da construção do saber docente. Ela propõe que superar essa hierarquia poderá contribuir para esclarecer a complicada questão da formação docente.

Numa pesquisa realizada por Lüdke (op. cit.), foi consenso entre os entrevistados que a formação inicial sozinha não basta à construção de um saber profissional docente que responda satisfatoriamente aos reais desafios, pois a prática pedagógica é marcada por uma grande complexidade, o que exige mais do que soluções produzidas fora do contexto.

Também o Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial e recomenda a capacitação em serviço para os países em desenvolvimento, considerada mais eficiente em termos de custo. Para a entidade, a universidade com suas resistências, seus questionamentos e morosidade não atenderia à rapidez e à eficiência na formação de professores por ele financiada para o necessário desenvolvimento educacional.

Em contraponto, Loureiro (2001) pondera que a política de formação de professores que desqualifica essa modalidade de formação, partindo de uma avaliação negativa da formação de professores ministrada pelas instituições de ensino superior existentes, que as consideram ineficientes e sugerem a criação de novas instituições para sanar as deficiências, é orientada por políticas públicas de cunho neoliberal as quais não informam sobre a existência de recursos de agências internacionais, especialmente do Banco Mundial, para financiamento deste novo modelo de formação docente, o que, sem dúvida, agrada aos gestores políticos.¹³

A discussão sobre qual a modalidade mais apropriada para a formação do professor leva a um debate sem fim, mas percebe-se que o paradigma mais apropriado e defendido para a formação dos professores vem a ser uma prática docente respaldada por uma formação inicial e acompanhada por uma formação continuada permanente, o que permitiria ao professor acompanhar esta sociedade em mudança permanente. No entanto, não podemos esquecer que, em diversos "lócus reais" não é possível nor-tear-se por esse modelo ideal, tendo em conta que o contexto socioeducacional pode disponibilizar ou não recursos humanos com formações adequadas e necessárias.

Sobre a formação docente necessária à sociedade atual, argumenta Brzezinski (1996) que formar professores com competência pedagógica para fazer parte do processo de construção do homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, passa necessariamente pela construção de um esboço de política de formação de professores, tanto sob a forma inicial quanto sob a forma continuada.

Nesse ponto, Lima (2002) acrescenta que a formação pedagógica necessária para o exercício da docência deve sempre buscar estabelecer elos com a realidade em que o aluno vive, através do uso de métodos que levem o aluno a desenvolver o senso crítico e a percepção das contradições que existem na sociedade, na escola, na prática do magistério, na sala de aula, nos cursos de formação e em outros ambientes.

Perrenoud (2001), mesmo reconhecendo na formação de professores um meio privilegiado de ação na transformação das práticas pedagógicas, considera que é necessário reconhecer seus alcances e limites. Para o autor, não se pode atribuir aos professores o papel de responsáveis absolutos por erros e acertos no sistema educativo, pois concorre para este fenômeno uma grande diversidade de elementos como: poder, leis, saberes, escola, aprendizagem, currículo, entre outros.

¹³ Esta discussão é retomada no item 2.2.4 em que se analisa a função dos Institutos Superiores de Educação, e no item 3.3.4, no qual pondera as críticas ao programa de formação de professores da UVA.

Loureiro (2001), trazendo a linha de pensamento de Perrenoud (op. cit.), muito apropriadamente adverte que a visão linear e simplista da formação de professores, como panacéia para todos os males da educação, precisa ser superada, para que se enxergue além das aparências. Propõe o autor, que um bom exercício seria pensar se "...o que desqualifica a escola básica não é o que desqualifica também a formação de professores?" (LOUREIRO, op. cit., p. 14).

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

2.1 HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

O percurso histórico da formação dos professores no Brasil está, sem dúvida, inserido no contexto mais abrangente da historicidade da educação brasileira, que por sua vez está clara e notoriamente atrelada ao desenvolvimento sociopolítico do Brasil. Consequentemente, as proposições e ações para a educação, como também a função social atribuída aos profissionais do ensino, sempre estiveram de mãos dadas com as propostas e entendimento de formação do professor, que se constitui um elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as políticas governamentais vigentes.

Assim, partindo da premissa que é por meio das velhas relações que se estabelecem as novas, acredita-se que um estudo que se propõe a identificar representações sociais de um determinado grupo em uma determinada época prescinde do entendimento do percurso histórico das relações anteriormente estabelecidas.

Dessa forma, a importância de relatarmos o percurso histórico da formação dos professores brasileiros justifica-se pela percepção de que muito das ideias, conceitos e sentimentos sociais e simbólicos sobre a profissão, como também as deficiências encontradas na atualidade, ou seja, a permanência do contexto precário, como, por exemplo, a baixa remuneração, a contratação por apadrinhamento, a formação pragmática, precária e autofinanciada, têm suas raízes em datas remotas do desenvolvimento social e político brasileiro.

2.1.1 Os mestres no Brasil colônia: as ações educativas dos soldados de Deus

Optamos por iniciar o percurso histórico da formação docente no Brasil a partir do período colonial, por considerarmos que um dos principais problemas do quadro de professores brasileiros na atualidade, e que é alvo do programa de formação docente aqui estudado, tem sua gênese neste período, o surgimento da figura do “professor leigo”. Nesta data, a formação dos mestres era baseada no princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício da época colonial.

Autores como Comar (2006) consideram que os primeiros vestígios de formação docente no Brasil encontram-se nos colégios sarcedotais inaugurados pelos jesuítas. Mas segundo Saviani (2009), as ações para o preparo do professor no Brasil só realmente emergem de forma mais explícita durante o período do Império, no século XIX, em função da necessidade de organizar e universalizar a instrução popular.

Para Comar (2006), resumidamente o trabalho educacional e colonizador dos padres jesuítas consistiu numa ação voltada exclusivamente para a catequese e instrução dos nativos, e isso justificou a criação de escolas de primeiras letras que eram fundamentadas nos ideais católicos, como também a criação dos colégios que objetivavam a formação sacerdotal.

Estes primeiros colégios eram destinados à formação de párocos ou administradores de sacramentos, sendo a Teologia Moral um requisito aos que objetivavam se tornar mestres nas missões. Analisa Madureira (1929), citado por Comar (2006), que o plano de estudos voltados para a Teologia Moral ditava qual o comportamento mais aconselhável ao provincial, ao reitor, ao professor, e até aos funcionários menos graduados. Portanto, os primeiros professores brasileiros receberam uma formação voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiava a retórica, a memória, a vontade e a inteligência.

Pautados nos moldes europeus, os jesuítas dispunham de um método de ensino, o *RATIO STUDIORIUM*¹⁴, que se expandiu tanto na Europa quanto nas regiões que foram ocupadas pela colonização. Assim, os jesuítas utilizavam-se desse método para catequizar e, desta feita, atender tanto aos interesses da colonização, quanto aos da igreja contrarreformista.

[...] A *Ratio studiorum* – plano completo dos estudos mantidos pela companhia de Jesus – além das aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos: o curso de letras e o de Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas de nível superior e destinado principalmente à formação de sacerdotes. (PILETTI, 1985, p. 167).

Apesar das grandes limitações decorrentes da extensão territorial e da falta de recursos humanos, podemos considerar que, de 1549, quando os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, até 1759, ano da expulsão religiosa por Marquês de Pombal, os jesuítas detinham o controle sobre a educação e formaram a única rede escolar orgânica e estável do país.

No entanto, a educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais imperativos da Coroa Portuguesa, e no ano de 1759 o Marquês de Pombal expulsou todos os padres da Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias e implantou a Reforma Pombalina. Dessa forma, o governo português desmantelou a estrutura administrativa baseada na educação religiosa jesuítica, e no lugar dos colégios sacerdotais foram criadas as famosas 'aulas régias' de latim, do grego e da retórica. Cada uma delas constituindo uma unidade isolada, pois não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos hierarquizados (PILETTI, 1985).

O ideário pombalino inspirava-se no iluminismo português, que propunha uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber. Tinha por objetivo disseminar uma cultura de base, com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos e obrigações religiosas e civis (VIEIRA & GOMIDE, 2008).

¹⁴ As escolas dos Jesuítas seguiam as regras desse documento que foi elaborado por Inácio de Loiola. Sua denominação completa, *Ratio Atque Instituto Studiorum*, significa a ordenação dos estudos.

As aulas régias representam a primeira tentativa portuguesa de promover a educação pública estatal e a introdução oficial do professor "leigo" no ensino brasileiro, cujo processo de seleção realizava-se por meio de concursos públicos, sendo o primeiro realizado em Recife, em março de 1760. Não obstante, ressalta Cardoso (2004) que não era exigido dos candidatos qualquer diploma ou habilitação para o cargo. A avaliação da qualificação do professor estava condicionada somente a sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais de alunos.

Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente mal pagos e apresentavam má qualificação, expressa na "espessa ignorância nas matérias e ausência absoluta de senso pedagógico", como indica Azevedo (1976, p.51), em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte.

Merece recorte esta inserção no ensino brasileiro da figura do professor leigo, sem qualificação adequada, mas com boa conduta e mal remunerado, pois este perfil do professorado perdurou abundantemente na educação básica brasileira, até a 'década da educação', inaugurada pela LDB de 1996. O professor leigo ainda é encontrado nos dias de hoje, apesar das inúmeras reformas educacionais que perpassaram durante séculos a educação brasileira e da extensa ação dos programas de formação para esta categoria de professores implantados nos anos noventa, por todo o território nacional.

Mesmo com a seleção por concurso, também pouco se providenciou a nomeação dos docentes, principalmente para as regiões do Nordeste, o que levou a população a recorrer a professores particulares para a educação de seus filhos. Afirma Mendonça (2007) que, nesse período, foram os mestres particulares os verdadeiros agentes da reforma, considerando-se o pequeno número de professores régios. Desta feita, chegamos ao final do século XVIII, sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil.

Observação interessante é feita por Vieira (2002), quando aponta que foi inaugurada nesta data a tradição de 'promessas' do Poder Público que nem sempre se traduzem em 'feitos' (VIEIRA, op. cit., p. 49).

A vinda de D. João VI para terras brasileiras em 1808, que revolucionou e mudou os hábitos coloniais, também propiciou algum benefício à educação. Mas, como bem informa Comar (2006), apenas ao ensino técnico e superior, e para atender à elite dominante. Data desse período a criação de cursos ligados à defesa militar e à saúde: a Academia Real de Marinha em 1808, a Academia Real Militar em 1810, que visou a atender à segurança e à aristocracia que compunham a corte, os cursos de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro e o curso de anatomia, também no Rio de Janeiro. Logo em seguida, foi organizado o curso de medicina. Tais cursos tiveram por finalidade formar médicos e cirurgiões para a Marinha e para o Exército, sendo criados como estabelecimentos isolados, características estas que, de acordo com Vieira (2002), se faz presente no ensino superior brasileiro desde sua origem até os dias atuais.

2.1.2 Os mestres no Império: sem boa paga não há mestre

Chega-se ao Império com um sistema educacional precário, herdado da colônia, principalmente em decorrência da expulsão dos jesuítas em 1759 e não suprido pelos ditames pombalinos. É no período do Império que o Brasil começa a reconhecer a importância da instituição escolar, como pode ser identificado na Constituição de 1823 que expressa em seu artigo 32 que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (VIEIRA, 2002).

Em outubro de 1827 foi promulgada a Lei Geral do Ensino, única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946. Esta primeira 'LDB da Educação' determinava que "em todas as cidades, *villas* e *logares* mais populosos haveriam as escolas de primeiras letras" (Art. 1º). Regulamentava desde o método de ensino a ser adotado - o método Lancaster¹⁵ - até a forma de provimento dos professores; salários e capacitação; também determinava sobre as edificações escolares (VIEIRA, 2002).

Alves (2002) indica que, no artigo 5º da lei de 1827, são feitas sugestões sobre a capacitação de professores do sistema de ensino mútuo, onde é indicado que estes devem instruir-se em um curto espaço de tempo e à sua custa. "Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais" (Decreto lei imperial 1827 - Lei Geral da Educação).

Reflete o autor que estas recomendações do professor arcar com os custos de sua própria formação se aplicam aos dias de hoje. E aqui se interroga se não foi também essa a premissa que norteou os programas de formação para professores leigos no Brasil na década de educação. Pelo menos estas foram as condições predominantes nos programas de formação de professores implementados no Ceará e, particularmente, no programa Pedagogia em Regime Especial da UVA, em que os professores-alunos arcaram com o custo total ou parcial de sua própria formação¹⁶.

Para Vieira (2002), a Lei Geral do Ensino de 1827 revelar-se-ia uma promessa de boas intenções, mas que se mostrou incapaz de organizar a educação popular do Brasil. Autores como Azevedo (1976) consideram que seu fracasso deveu-se a causas econômicas, técnicas e políticas. Sobre a educação no Império indica:

Essa educação de tipo aristocrático, destinado antes à preparação de uma elite do que a educação do povo, seguindo o ideal correspondente de homem e cidadão... Nesta sociedade, de economia baseada no latifúndio e na escravatura e à qual, por isso não interessava a educação popular, era para os ginásios e as escolas superiores que afluíam os rapazes do tempo com possibilidades de fazer estudo (AZEVEDO, 1979, p. 572-574).

¹⁵ Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso da repetição e, na memorização, porque acreditava que esta inibia a ociosidade e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem "originalidade ou elucubração intelectual" na atividade pedagógica, mas disciplina mental e física.

¹⁶ Ver item 3.3.1 sobre o delineamento do Programa de Formação em Pedagogia em Regime Especial.

O Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias. E foi assim que, através deste "vilão pouco conhecido", como denomina Vieira (2002), que foi oficializada a descentralização do ensino, sendo então criadas, por iniciativa das próprias províncias, as primeiras Escolas Normais, instituições educacionais voltadas para a formação dos professores, seguindo a via utilizada nos países da Europa.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, teve pouca duração e encerrou suas atividades em 1849. Nos anos que se seguiram, esta experiência foi estendida às outras províncias (TANURI, 2000).

As Escolas Normais das províncias apresentavam cursos cuja organização didática era extremamente simples, com duração de dois anos e currículo bastante rudimentar, não ultrapassando o conteúdo dos estudos primários acrescidos de formação pedagógica limitada a uma única disciplina de Pedagogia ou de Métodos de Ensino. As instalações físicas eram precárias e a frequência era reduzida.

Diante dessas condições, as escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa. Tiveram existência intermitente, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império. Com certeza, a reduzida capacidade de absorção destas escolas foi devida à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava (TANURI, 2000).

A desvalorização social do professor, manifestada em baixos salários e precárias condições do ofício, já era a voz de denúncia daquela época: "Sem boa paga não há mestre", e que ecoa até hoje no Congresso Nacional e na própria sociedade brasileira (VIEIRA, 2002, p.85). Sendo assim, a representação social de ser professor no Brasil Império já não era das mais positivas como se pode perceber no registro de Pires de Almeida que indica "...o afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e **que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito** muito mais que as outras." (PIRES DE ALMEIDA, 1889 apud VIEIRA, op. cit., p. 92, grifo nosso).

Durante este período, as províncias adotavam os exames e concursos como meios de recrutamento de professores. No entanto, estes eram atrelados a uma política partidária de protecionismo, sem levar em conta a competência para a função, o que de acordo com Tanuri (2000) carregou para o magistério um pessoal de baixo nível e resritas habilitações. Percebe-se que a contratação de professores por apadrinhamentos políticos e o uso da escola como "cabide de emprego" é uma prática histórica antiga na educação brasileira.

Os precários resultados alcançados pelas Escolas Normais fizeram com que, em 1849, fosse adotado o sistema de "professor-adjunto", que consistia em aprendizes auxiliares de professores em exercício que eram preparados de maneira prática, sem

qualquer formação teórica para o desempenho da função docente. Isto indica que a base de conhecimentos especializados para a profissão do ensino era desde então considerada desnecessária e supérflua. Segundo Saviani (2009), a adoção do regime de professores adjuntos deveu-se ao Presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, que considerava não satisfatório o custo benefício da Escola Normal de Niterói.

Observa-se que, nos primeiros 50 anos do Império, as poucas Escolas Normais existentes não foram bem sucedidas. Somente a partir de 1870, já durante o segundo reinado, com as transformações ideológicas, políticas e culturais da sociedade brasileira, ocorreram movimentações de ideias com repercussões no setor educacional. A crença de que "um país é o que a sua educação o faz ser" e a difusão do ensino ou das "luzes" eram consideradas indispensáveis ao desenvolvimento social e econômico da nação (BARROS, 1959, p. 23).

A ideia de popularização do ensino, sendo adotada a obrigatoriedade da instrução elementar, contribuiu para a valorização e maior organização das Escolas Normais, com uma melhoria dos currículos, maior exigência para ingresso e a aceitação de mulheres.

Sobre este último aspecto, vale ressaltar que inicialmente as Escolas Normais eram destinadas somente ao sexo masculino, porém, no final do Império já predominava a frequência feminina. Siqueira (1999) indica que o pensamento de que a educação da infância deveria ser atribuída à mulher, já que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que era exercida em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. Delineava-se, assim, a participação preponderante que as mulheres iriam ter no ensino brasileiro.

O magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, cuja profissionalização era bloqueada pelo preconceito, e ainda se apresentava como solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelos homens devido à reduzida remuneração. Autores como Tambara (1998) consideram que a feminilização precoce do magistério no Brasil tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários do professor brasileiro¹⁷.

Na fase final do regime monárquico, a maioria das províncias não tinha mais do que uma Escola Normal Pública, ou quando muito, duas: uma para o sexo feminino e uma para o masculino, organizadas com duração de dois a quatro anos de estudos, com currículos mais amplos compostos pelas matérias do ensino primário.

Mesmo com as promessas de melhoria para a educação pública, a educação caminhava em passos lentos e é também desta época o impulso à educação privada no Brasil, como um meio de compensar a precariedade do ensino público. Como bem observa Pires de Almeida (1889 apud Vieira 2002), já existia, nesta época, rejeição à escola pública em detrimento do ensino privado.

¹⁷ Sobre a desprofissionalização da profissão docente em função da marcante feminilização ver item 1.1.

Há contra a escola pública (...) um preconceito que será difícil extirpar completamente: 'Não se aprende nada', como geralmente se diz. Há, de fato, muitas crianças, meninos e meninas, doze anos e mais, que freqüentaram as escolas primárias públicas, e não são incapazes de escrever por eles mesmos o que quer que seja: sabem apenas contar ou sabem apenas ler (PIRES DE ALMEIDA, 1889, p. 89 apud Vieira, op.cit., p. 93-94).

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, de cunho liberal, preconizou a liberdade de ensino e é vista como um fator que impulsionou a iniciativa privada através da implantação de instituições educacionais formadas por associações de cidadãos letrados ou que já exerciam o magistério. Também defendia a instrução autodidata sem a obrigatoriedade da frequência e com parca regulamentação do Estado, o que para o ministro levaria a educação brasileira a patamares assemelhados aos da Alemanha e Estados Unidos, cujo modelo já era adotado em suas universidades.

Aqui é pertinente inserir o argumento de que essa proposta liberal da 'liberdade de ensino' levou realmente a um grande impulso na educação privada, mas ela logo se deturpou e transformou-se em corporações que absorveram a tutela do estado através de benefícios financeiros¹⁸ e regulamentações protecionistas que perduram até hoje. Dessa forma, a proposta da 'liberdade de ensino' que era bem mais complexa do que simplesmente a instalação de estabelecimentos de ensino particulares, perdeu seu *eidos* principal: o direito à busca do 'livre conhecimento'. E, paradoxalmente, deu origem a um sistema extremamente cartorial na educação brasileira, que perdura até hoje e atualmente chega ao absurdo de desrespeitar acordos internacionais sobre convalidações de titulações acadêmicas, como vem acontecendo com os cursos universitários realizados em países do MERCOSUL.

Antes de prosseguirmos e passarmos ao período republicano, é interessante trazer ainda algumas informações apresentadas por historiadores cearenses sobre a primeira tentativa de se criar uma escola destinada à formação de mestres no Ceará. A ideia partiu de José Martiniano de Alencar, presidente da província entre os anos de 1834 a 1837, através da Lei nº 91, de 5 de outubro de 1837. Contudo, devido à falta de condições financeiras e estruturais, a ideia não pode ser concretizada.

Alguns aspectos desta lei merecem ser aqui comentados, devido a suas sintonias com as exigências preconizadas nas atuais Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a LDB, e o FUNDEF, principalmente no que se refere aos prazos para a qualificação dos professores que já atuam na educação básica. Estas exigências foram as responsáveis pela implantação dos programas de formação de professores leigos em todo o país durante a década da educação (1997 - 2007) e, particularmente no Ceará, tais exigências deflagraram a 'Operação de Guerra'¹⁹ para capacitação do professorado leigo cearense.

¹⁸ As subvenções educacionais ou bolsas de estudos para escolas privadas são registradas desde 1841, conforme informa Castelo (1970 apud Vieira 2002).

¹⁹ A ação está apresentada no Capítulo III.

Observamos que a Lei nº 91 de outubro de 1837 define em seu "Art. 1º que: Fica *creada* temporariamente uma Escola Normal de primeiras letras..." (VIEIRA, 2002, p. 103). E assim que estivesse estabelecida os professores deveriam nela se matricular:

Logo que se abre a escola Normal, **o governo marcará um prazo suficiente a cada um dos actuaes professores de primeiras letras, dentro qual o mesmo se deve matricular em a dita escola, para se aplicar nas matérias** que na mesma se ensinarem, vencendo o ordenado que por lei lhe competir (lei 91/37 art 4).

[...]

Deixará vaga a cadeira o professor que não comparecer dentro do prazo marcado, ou que no fim do ano não for aprovado em exame publico perante o presidente da província nas matérias que lhe tiverem ensinado, ou que não fizer exame, salvo por moléstia ou outro qualquer motivo atendível, que jamais poderá ser inaptidão ou omissão (lei 91/37 art 5, grifo nosso).

Refletindo sobre os dois artigos citados da Lei de 1837, nasce a interrogação: será que as semelhanças com as exigências de formação e determinação de prazos para adquiri-la, presentes nas atuais leis da educação, são meras coincidências ou permanência da problemática? Que com certeza não foi por falta de Leis, como bem adverte Vieira (2002).

Estes são alguns fatos marcantes da educação e da formação dos mestres no Brasil Império e, como também podemos observar, de onde se originam problemas da educação nacional presentes nos dias de hoje. Mesmo assim, paradoxalmente, o Imperador Dom Pedro II, ao ser perguntado qual ofício gostaria de exercer se não o de Imperador, prontamente respondeu que gostaria de ser 'mestre-escola'. Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito em sua gestão para que se criasse, no Brasil, um sistema educacional (LIMA 1974).

2.1.3 Formação dos docentes na Primeira República: não é por falta de leis que a educação não caminha

A Primeira República começa com a queda da monarquia em 1889 e se estende até o início da era Getulista em 1930. Este período costuma ser denominado de República Velha ou República café com leite (alusão à alternância de poder entre os líderes paulistas e mineiros, grandes produtores de café e leite, respectivamente).

Historiadores da educação brasileira como Tanuri (2000), Nagles (1974), Vieira (2002) dentre outros, indicam que o novo regime, apesar das modificações no plano formal jurídico, em seus primeiros anos não trouxe alterações significativas para a educação pública, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais. Na realidade, foi a continuidade do que se iniciara nas suas últimas décadas no Império. A Constituição de 1891 é assim analisada, no que se refere à educação:

Nada ou quase nada dispunha sobre educação [...]. Avançou apenas no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se (ou mesmo negou) os direitos sociais. A educação teria sido o único direito social insinuado no campo de direitos civis (COSTA, 2002, p.13).

Esta primeira Constituição Republicana era de base federalista, o que ampliou a autonomia dos estados, resultando num aprofundamento do processo de descentralização da educação iniciado no Império. Ficou, assim, reservada à União a responsabilidade pelo ensino superior (educação da classe dominante), e delegados o ensino primário e secundário, inclusive o ensino normal, aos estados e municípios (educação do povo). O que resultou em avanços desiguais devido às disparidades da sustentabilidade econômica dos estados brasileiros.

No que se refere à qualificação do magistério primário, aponta Tanuri (2000) que apesar de no final do período monárquico já estar presente a tese de que o professorado merecia formação regular e sistemática, ficou para a República a tarefa de desenvolver as Escolas Normais e, assim, efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário.

A partir do crescimento do movimento nacionalista, ganhou força a tese de criação e manutenção de escolas normais sob a responsabilidade do Governo Federal "...chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais modelo nos Estados" (TANURI, op. cit., p. 68). No entanto, a participação do governo central não se efetivou, o que desencadeou um movimento de cobrança por esta participação nas Escolas Normais, consideradas desde então como o motor para o desenvolvimento da instrução primária.

Para Tanuri (op. cit.), mesmo que a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não tenha se concretizado nos anos iniciais da Primeira República, podem ser identificados alguns avanços tanto qualitativos quanto quantitativos das escolas de preparação dos mestres primários, visto que os estados organizaram os seus respectivos sistemas educacionais ao sabor de seus reformadores, tendo alguns seguido o modelo paulista.

Terminada a Primeira Guerra, por volta do ano de 1916, o crescimento da industrialização e urbanização levou à formação e distinção de duas classes sociais no Brasil: o operariado e a burguesia industrial. Assim, urgiu retomar-se o interesse pela educação, sendo uma época de entusiasmo e otimismo pelo tema educacional, tanto no âmbito internacional como no âmbito nacional (TANURI, 2000).

Registra Comar (2006) que esse interesse justificou-se em função dos conflitos sociais que se estabeleciam, sendo, pois, a educação considerada como a solução para tais conflitos, além de ser a ponte para o desenvolvimento do Brasil. Também a nova burguesia urbana emergente exigia o acesso à educação, mas aspirava por uma educação propedêutica típica das elites e desprezava a formação técnica, considerada inferior e dirigida aos pobres. Percebe-se, desde então, o desprezo sócio-simbólico pelo ensino técnico no Brasil

e que se mantém até os dias de hoje, apesar de o governo do Presidente Lula muito ter investido nesta área de ensino.

Durante toda a década de 1920 aconteceram as reformas voltadas para a educação, orientadas pelos princípios do movimento da Escola Nova, os quais substanciaram a revisão crítica do ensino primário e das Escolas Normais Estaduais. As novas propostas que culminaram no Movimento da Escola Nova foram sustentadas nos Estados por educadores locais como Lourenço Filho (Ceará), Anísio Teixeira (Bahia), Francisco Campos (Minas Gerais), Carneiro Leão (Pernambuco), Fernando de Azevedo (Rio de Janeiro), dentre outros.

As principais críticas sobre as Escolas Normais, que já há muito eram referenciadas, foram dirigidas ao precário nível profissionalizante em função da predominância de conteúdos de cultura geral em seu currículo, "...num momento em que a "nova" orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança" (TANURI, 2000, p. 70).

Complementa a autora que a preocupação dessas reformas com a formação técnico-profissional nas Escolas Normais levou a um desdobramento dos estudos em propedêuticos e profissionais, resultando na divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional.

De suma importância para a expansão do Ensino Normal foram as Escolas Normais da iniciativa privada, qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados. Na verdade, Escolas Normais particulares existiram desde o Império, e o benefício da equiparação fez com que se propagassem com rapidez. "Já estava claro que a iniciativa privada constituiria, cada vez mais, a principal mantenedora de Escolas Normais e que o controle do crescimento e da qualidade dessa rede privada demandaria preocupação" (TANURI, op.cit.,p. 209).

2.1.4 Formação dos professores na era Getulista

O gaúcho Getúlio Vargas assumiu o governo provisório, com o apoio do movimento oposicionista às forças conservadoras da aristocracia rural. Em seguida, foi eleito presidente da República pelo Congresso em 1934, e através do golpe de Estado de 1937, manteve-se no poder, culminando com o Estado Novo. A Era Vargas iniciou um processo de mudanças políticas, econômicas e sociais, construindo as bases para a modernização do estado brasileiro. Foram criadas a Companhia Siderúrgica Nacional; o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; e foram assegurados os direitos trabalhistas por meio da criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1^o de maio de 1943.

No campo da Educação, os traços característicos foram a centralização e o autoritarismo, mas indica Vieira (2002) que tal processo, contraditoriamente, conviveu com um dos períodos mais fecundos do pensamento pedagógico brasileiro, que é o movimento escolanovista.

Esta renovação pedagógica iniciada desde a década anterior culminou com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. O ideário escolanovista se incorporou na educação e na formação dos professores no Brasil, influenciado pelo conhecimento da Psicologia e demais ciências. As palavras-chave são ensino ativo, método analítico, testes e medidas. A educação é então compreendida como problema social e o método científico determinou uma mudança de paradigma na condução do fazer pedagógico e na formação dos professores. Assim, o aluno é o foco do processo educativo que deve considerar os seus interesses, suas aptidões e suas tendências (VIEIRA & GOMIDE, 2008).

O movimento escolanovista traz a revisão dos padrões tradicionais de ensino, propondo programas, mais flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças, e a educação entendida como resultado das experiências e atividades destes, “...sob o acompanhamento do professor com um ensino ativo em oposição a um criticado verbalismo da escola tradicional” (TANURI, 2000, p.72).

Segundo Vieira e Gomide (2008), o ‘Manifesto’ defende enfaticamente uma ação mais objetiva por parte do Estado para universalização do ensino público, assumindo como sua a responsabilidade e o dever de oferecer educação pública, gratuita e laica aos brasileiros. Sendo assim, preconiza-se a transformação da escola rígida, fechada, para uma escola aberta e universal, na qual o objetivo, que ainda é buscado até hoje, seria formar:

O homem educado capaz de ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e agir com tenacidade. Numa escola democrática, mestres e alunos devem trabalhar em liberdade, desenvolvendo a confiança mútua, e o professor deve incentivar o aluno a pensar e julgar por si mesmo. **Estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa para uma baseada na autoridade interna de cada um de nós** (BRIZA, 2004, p. 26, grifo nosso).

Os momentos políticos vividos no Estado Getulista seriam assinalados por duas Constituições bastante diferentes entre si. A Constituição de 1934, de inspiração liberal, e a Constituição de 1937, inspirada nas ideias fascistas europeias que assinalam o aprofundamento do autoritarismo da ditadura. Também são promulgadas duas reformas para a educação.

De acordo com Aranha (1996), a primeira reforma em 1932, conhecida por Reforma Francisco Campos, dispõe sobre o regime universitário, trata da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e comercial. A segunda foi elaborada por Gustavo Capanema durante o Estado Novo, regulamentada por diversos decretos leis entre 1942 e 1946, denominadas “Leis Orgânicas do Ensino”. Para Tanuri (2000), estas Leis, em consonância com a política educacional centralizadora, traduziram-se na tentativa de regulamentar minuciosamente, em âmbito federal, a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país.

Observamos que neste ponto da História é normatizado e selado o sistema cartorial da educação brasileira. Além de que as reformas Getulistas estavam impregnadas pela ideologia do governo favorável a um Sistema Educacional de discriminação social. Romanelli (1978) percebe este fato no artigo 129, assim redigido:

O ensino pré-vocacional e **profissional destinado às classes menos favorecidas**, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (ROMANELLI, 1978. p.35, grifo nosso).

Ao oficializar o ensino profissional como ensino destinado aos pobres, estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social por meio da escola. E, além disso, fazendo novamente com que a demanda social de educação se voltasse para o ensino secundário, onde se poderia assegurar o prestígio social e o caminho para a Universidade.

Devemos observar que o período da década de trinta foi importante para a organização e criação das universidades. Os decretos de Francisco Campos trazem orientação para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa e difusão da cultura. As primeiras a serem criadas nesse espírito foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935), e em ambas foram incorporados os Institutos de Educação com a denominação de Faculdade de Educação.

Frente à necessidade de formação de professores em nível superior surgiu, em 1939, o Curso de Pedagogia inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939) que, para Tanuri (2000), tinha a dupla função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados destinados à docência nos cursos normais para os diversos níveis. Iniciava-se um esquema de licenciatura cuja distribuição era a conhecida 3+1, nos três anos iniciais se desenvolviam as disciplinas de conteúdo e em um ano as disciplinas de didática para a formação do licenciado.

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição, em 1946, de cunho liberal e democrático. Nessa nova Constituição, ficou determinada a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e foi atribuída competência à União para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que 'a educação é direito de todos', inspirada nos princípios proclamados pelo [Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova](#) nos primeiros anos da década de 30.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946), assinada logo após o final da ditadura Vargas, mas que havia sido gestada na conjuntura anterior, não trouxe grandes inovações. A principal inovação foi a centralização das diretrizes, onde os cursos passam a ter um currículo único para todos os estados, sendo regulamentada a duração e sua organização. O curso Normal passa a ser dividido em dois ciclos: o primeiro, cursado em quatro anos, fornecia o curso de 'formação de

regentes' do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, ministrado em dois anos, 'formaria o professor primário' e era oferecido nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, os quais também ministravam o ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Com o tempo, as Escolas Normais se tornariam reduto das moças de classe média em busca da "profissão feminina", mesmo que em muitos casos não chegassem a exercê-la, mas que com certeza a instrumentalizava para ser excelente dona de casa, esposa e mãe. (ARANHA, 1996, p 203).

2.1.5 O professor na República Populista: de pé no chão também se aprende e se ensina

A Segunda República, também denominada de República Populista, inicia-se após a Segunda Guerra e se estende desde a deposição de Getúlio em 1945 até o golpe militar de 1964. Neste período, foi retomado o estado de direito, com governos eleitos pelo povo e marcados pela esperança de um progresso acelerado. Ocorreram mudanças no modelo econômico que adotou a internacionalização da economia, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek.

Para Aranha (1996), nesse período a economia se caracterizou pelo nacional desenvolvimentismo e a política, pelo populismo. O período foi também fértil em contribuições culturais: o Cinema Novo, a Bossa Nova e a conquista da Copa de 1958. No campo da educação, tomou corpo a discussão sobre educação popular e foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), em 1961.

A LDB teve seu anteprojeto apresentado em 1946 por Clemente Mariani e foi baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, sendo elaborada por educadores brasileiros como Lourenço Filho e organizados em três subcomissões: para o Ensino Primário, para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior.

Complementa a autora que o percurso de elaboração foi longo, levando 13 anos para finalmente ser promulgada em 20 de dezembro de 1961, nesta prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros. Aponta a autora que a LDB (Lei 4.024/61), quando entrou em vigor, já estava ultrapassada, pois embora fosse uma proposta avançada na época do anteprojeto, envelheceu no correr dos debates e dos confrontos de interesses.

Numa sociedade em que 50% da população em idade escolar estava fora da escola, o que se teve de novo no período da Segunda República foi o acentuado interesse pela educação popular, manifestada na obra de Paulo Freire e no Movimento de Educação de Base (MEB). Neste paradigma educacional, é explícita a intenção de despertar as massas para um pensamento reflexivo crítico acerca da situação de exploração em

que viviam. O autor aponta dois tipos de pedagogia: A 'pedagogia dos dominantes', na qual a educação existe como prática de dominação, e a 'pedagogia do oprimido' em que a educação é prática da liberdade.

Muitas iniciativas inovadoras marcaram esse período, que foi o mais fértil da História da Educação no Brasil. Como exemplos, podemos citar o Colégio de Aplicação em São Paulo, em convênio com a USP, desenvolvendo um trabalho pioneiro de renovação pedagógica; na Bahia, Anísio Teixeira inaugura o 'Centro Popular de Educação', dando início a sua idéia de 'escola-classe e escola-parque'; no Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima iniciou uma metodologia baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético; a educação passou a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura; no Rio Grande do Norte, iniciou-se uma campanha de alfabetização 'De Pé no Chão Também se Aprende a Ler', cuja técnica didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha-se a alfabetizar adultos analfabetos em quarenta horas; foi criado o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; também foi dessa época a elaboração do Plano Nacional de Educação e do Programa Nacional de Alfabetização inspirado no Método Paulo Freire.

No quesito formação de professores, aponta Tanuri (2000) que, mesmo com a retomada da democracia e da orientação descentralista da Constituição de 1946, a grande maioria dos estados tomou ou continuou tendo como modelo a 'Lei Orgânica do Ensino Normal' proposta pela Reforma Capanema para reorganização de suas escolas normais, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação, ainda que diversificado em dois níveis de escolas.

A autora considera que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as linhas da organização anterior (Lei Orgânica), em termos de duração dos estudos e de divisão em ciclos. Ressalva apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, e a descentralização administrativa com a flexibilidade curricular, que possibilitou o rompimento da uniformidade do currículo das escolas normais. Assim "... as reformas estaduais das escolas normais, com vistas a ajustá-las à nova Lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares" (TANURI, 2000, p. 78).

Neste período, acompanhando a política expansionista da rede escolar, ocorreu um surto de crescimento das escolas normais, devido, sobretudo, à iniciativa privada. Porém esse crescimento distribuía-se desigualmente pelo país, como indica os dados do INEP de 1951, onde das 546 escolas normais existentes no Brasil, 258 estavam concentradas em São Paulo e Minas Gerais. Dessas 546 escolas, apenas 168 eram públicas e 378 particulares ou municipais (BRASIL, 1951 citado por TANURI, 2000, p. 79).

A vertiginosa expansão da rede de escolas normais pode ser constatada observando-se o crescimento das matrículas nos cursos de magistério em todo o país. Brzezinski (1987) aponta que em 1945 foram registradas 27.148, crescendo para 70.628 em 1955, chegando a 220.272 em 1965 e atingindo 347.873 em 1970. No entanto,

analisa a autora que tais números encontravam-se muito abaixo das reais necessidades do Brasil.

Sobre a qualificação do professorado em regência de classe do ensino básico, o Censo Escolar de 1964 revela que dos 289.865, apenas 56% tinham realizado curso de formação profissional para o magistério, e do contingente restante de 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto) (Brasil, 1966). Os dados demonstram que mesmo com a expansão das unidades das escolas normais a presença em sala de aula do professor sem a qualificação adequada era substancial.

O crescimento descontrolado das escolas normais foi objeto de crítica de estudiosos e políticos da educação. Autores como Moscaro (1956) citado por Tanuri (2000), apontam o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, e atribuem as medidas relativas à equivalência dos cursos médios e ao "excesso de escolas normais", o que fez do ensino do magistério do Brasil a "maior rede mundial de escolas normais". A Pesquisa realizada por Gouveia em 1960, citada por Tanuri (op. cit.) indica que apenas 50% das normalistas pretendiam lecionar e o restante desejava somente continuar os estudos, dedicar-se exclusivamente ao lar ou mesmo seguir outra profissão.

Analisando em conjunto os dados sobre a deficitária qualificação dos professores nas salas de aulas do primário e a pesquisa de Gouveia, percebemos um fato intrigante: a realidade da formação de professores era de que os cursos de magistério formavam professores, mas que não iriam atuar, o que deixava as salas de aula do ensino primário sem o profissional adequado (44% de leigos), visto que 50% dos que recebiam a formação de magistério não se interessavam em atuar na docência, provavelmente em função dos baixos salários e das precárias condições de trabalho. Essa situação, como visto anteriormente, desde muito está presente e ainda é vigente no Brasil.

Merece ainda referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965, resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID, cujo objetivo foi a instrução de professores das escolas normais. Segundo Tanuri (2000), o PABAE procurava respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o que contribuiu para o modelo tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70.

No final da Segunda República, começaram a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Este pensamento pode ser vislumbrado no Parecer do Conselho Federal de Educação 251/62 que se refere ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia: "nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade" (TANURI, 2000, p. 79).

Em 1964, um Golpe Militar abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas avançadas e apropriadas eram comunistas e subversivas. Os grandes pensadores e ativistas da educação do país foram presos e exilados, tiveram seus direitos individuais cerceados, e o Brasil mergulhou no obscurantismo com prejuízos inestimáveis para o seu desenvolvimento socioeducacional.

2.1.6 Formação dos professores no período da Ditadura Militar: calar e profissionalizar para servir ao capital

Com o Golpe Militar de 1964 foi destruído o estado de direito. Os partidos políticos foram dissolvidos e as assembleias emudecidas. Foram criados dois únicos partidos: MDB e ARENA. Este executivo forte governou apoiado em atos institucionais. Desta forma, perderam força os grupos que antes se faziam ouvir: operários, camponeses, estudantes.

O governo militar não revogou a LDB/61, mas introduziu alterações a partir da Lei 5.508/68, que trata da reforma universitária, e da Lei 5.692/71, que trata do 1º e 2º graus com ênfase na profissionalização do ensino médio (VIEIRA, 2002).

Segundo Aranha (1996), a reforma universitária (Lei 5.508/68) extinguiu a cátedra; unificou o vestibular; aglutinou as faculdades em universidades; instituiu o ciclo básico; estabeleceu cursos de curta e longa duração para o ciclo profissional; desenvolveu programas de pós-graduação; instituiu o sistema de créditos, o que permitiu a matrícula por disciplina levando à desarticulação entre as classes de alunos com o objetivo de amenizar a crescente politização dos estudantes. Também estabeleceu o controle externo para nomeação de cargos, o que provocou a perda da autonomia universitária.

A reforma do 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) reestruturou o ensino, ampliando a obrigatoriedade de quatro para oito anos, criou a escola única profissionalizante, extinguindo a separação entre escola secundária e técnica, e reestruturou o curso supletivo. Foram realizadas mudanças curriculares que passaram a contar com uma parte de educação geral e outra de formação específica da habilitação profissional correspondente às três áreas econômicas: agropecuária, indústria e serviço. Algumas disciplinas passaram a fazer parte obrigatória dos currículos do ensino fundamental como: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde.

Avaliando a reforma da LDB de 1971, Aranha (1996) faz críticas contundentes à lei, qualificando-a como uma 'grande vilã' da educação brasileira. Analisa a autora que a obrigatoriedade dos oito anos para o ensino fundamental não pode ser implementada convenientemente por falta de recursos humanos e materiais.

Quanto à profissionalização, esta também sofreu as mesmas carências do ensino fundamental - faltavam professores especializados e infraestrutura de laboratórios e

equipamentos adequados, principalmente nas áreas da agricultura e da indústria. Daí a ampla implantação dos profissionalizantes na área de serviços de instalação mais barata. Desta feita, diz Aranha, sem a adequada preparação para o trabalho, foi lançado no mercado um "exército de reserva" de mão de obra desqualificada e barata, mantendo nossa dependência para com os países desenvolvidos (ARANHA, op. cit., p. 215).

Há ainda de se registrar a criação do MOBREAL, em 1967, que visou a amenizar os índices de analfabetismo, cuja taxa atingia 33% das pessoas com mais de quinze anos. Estudos mostraram que mesmo com o grande número de inscritos os rendimentos foram baixos, pois muitos dos alfabetizados permaneciam com pouca ou "nenhuma desenvoltura para ler e mal sabendo desenhar o próprio nome" (ARANHA, 1996, p. 215).

A Lei 5.692/71 também contemplou a formação dos professores para o ensino fundamental, foram desativadas as escolas normais como lócus de formação específico e assim esta tradicional instituição perdia o status de 'escola' e mesmo de 'curso', diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). "Perde sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função" e "conforme definido na lei, não permite que se forme nem o professor nem o especialista, pois a formação é toda fragmentada" (ARANHA, op.cit., p. 215).

Ao recorrer à compreensão de Tanuri (2000), percebemos que desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. A nova Lei adotou um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores, e em seu artigo 29 estabelecia que a formação de professores e especialistas para lecionar no 1º e 2º graus deveria ser em níveis progressivos, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atendia aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Esclarece a autora que, em tais circunstâncias, a legislação determinou como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; no ensino de 1º grau da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série.

Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, com estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (art. 30). Admitiam-se ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados. Ressalta Gatti (2000) que, apesar do caráter flexível e progressivo das soluções propostas, pouco se concretizou e muito se burocratizou, quer em nível federal, quer em nível estadual.

Contextualizando historicamente as décadas de 60 e 70, a educação centrou-se basicamente na adequação dos recursos educacionais às propostas desenvolvimentistas no sentido de integrar o capitalismo monopolista através da internacionalização do Estado.

De acordo com Yazbeck (2002), no início dos anos 60 veio ao Brasil uma missão de assessores estrangeiros provindos de universidades norte-americanas para avaliar o nosso sistema educacional e, em decorrência, foram criados programas como o FUNBEC (Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências). Voltado para as áreas de Matemática, Química e Biologia, muitos cientistas foram recrutados para trabalhar nos projetos norte-americanos.

São exemplos de ações dessa época o programa de avaliação nos municípios, inspirado no teste *Iowa Basic Skills*; acordos MEC-USAID, que resultaram na reforma de primeiro e segundo grau, em 1971; o EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste Brasileiro, implementado pela Fundação Carlos Chagas e o Banco Mundial, que consistiu num dos primeiros programas governamentais em parceria com o Banco Mundial, na área de formação do professor leigo, ancestral do atual PROFORMAÇÃO.

Segundo Tanuri (2000), a literatura educacional, os conteúdos curriculares e os treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os "meios" destinados a "modernizar" a prática docente, para a "operacionalização" dos objetivos instrucionais e comportamentais, para o "planejamento e controle" das atividades, para os "métodos e técnicas" de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino. Tratava-se de tornar a escola "eficiente e produtiva", para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional.

O referencial teórico da Teoria do Capital Humano passa a embasar a produção pedagógica, principalmente durante os anos 70. Portanto, o que se tem durante os tempos da Ditadura Militar foi uma educação tecnicista, que se caracterizou pela ênfase nos meios educacionais em função dos fins pragmáticos (COMAR, 2006).

2.1.7 Formação dos professores na República Democrática: a década da educação

A descrição do percurso histórico e político que vem sendo apresentado mostram que a sociedade constrói a escola e o professor que lhe convém, em cada período de sua História. Sendo assim, no período da Nova República Democrática, a direção para a formação docente atendeu às "novas" necessidades do sistema de governo oficial.

A nova república democrática começou com o término do governo militar e, em 1985, foi eleito por votação indireta o primeiro presidente civil desde 1964. A situação era caótica com uma inflação altíssima, enorme dívida externa sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI), arrocho salarial e crescente pauperização da classe média.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição, depois de muitas dificuldades na elaboração, sobretudo no que se referia às questões sociais, resultantes das divergências entre as forças políticas. No final do ano de 1996, após debates e movimentos em defesa da educação pública, foi promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 e a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Para entender a formação dos professores da educação básica no Brasil dos anos noventa, faz-se necessário contextualizar o cenário legislativo e político em que essa foi gerada, visitando, desta feita, os preceitos básicos da Constituição Cidadã, promulgada em 1988, as políticas mundiais que a influenciaram e os instrumentos que a regulamentaram, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 e na Lei 9.424 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", foi a primeira Constituição brasileira a acatar emendas populares. Tem como marca "a valorização da cidadania e da soberania popular".

Dentre as medidas da "Carta Magna" citamos a definição dos direitos individuais e coletivos; a independência entre os três poderes; a restrição do poder das Forças Armadas; a substituição do decreto-lei pela medida provisória; o voto facultativo para jovens a partir de 16 anos; a duração de cinco anos para o mandato presidencial e o estabelecimento de eleições em dois turnos para presidente, governadores e prefeitos de municípios com mais de 200 mil eleitores. Outros aspectos importantes são os direitos trabalhistas: Jornada de 44 horas; seguro desemprego; licença maternidade de 120 dias, licença paternidade; multa de 40% do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço para demissões sem justa causa. Aos funcionários públicos é assegurado o direito de organização em sindicatos e a utilização da greve como instrumento de negociação, exceto em serviços essenciais.

No entanto, apesar de aprovada em clima de euforia, a "Constituição Cidadã" não resistiria aos tempos vindouros, tendo parte de seu texto acrescido por emendas e "a educação não escaparia a esta sanha" (VIEIRA, 2002, p. 312). Assim, na Constituição de 1988 o tema da Educação é apresentada em dez longos capítulos (Art. 205 a 214), sendo asseguradas algumas conquistas, tais como: a consagração da educação como direito subjetivo; o princípio da gestão democrática do ensino público; o dever do Estado quanto a creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade; a oferta do ensino noturno regular; o ensino fundamental obrigatório e gratuito; o atendimento especializado aos portadores de deficiências.

No que se refere mais especificamente aos profissionais da educação (Art. 206), as conquistas foram articuladas a suas condições de trabalho, como piso salarial e plano de carreira, além de ingresso por concurso público. Ferreiro (2004) considera que a Constituição Federal de 1988 respalda duplamente os trabalhadores da educação ao determinar a necessidade do Estado cumprir sua obrigação de promover a educação

nos termos do Art.205 e ao propor melhoria das condições de trabalho, promovendo políticas que se articulem para garantir sua valorização.

2.1.7.1 A legislação da educação: LDB 9394/96 e FUNDEF

Apesar do debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter início mesmo antes da promulgação da Constituição de 1988, sendo do Deputado Octávio Elísio o primeiro projeto da LDB (Projeto nº 1258/88), o processo só se concluiu em dezembro de 1996, já no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

O governo dos tucanos²⁰ primeiramente fez aprovar no congresso a Emenda Constitucional nº 14/96, que modificou artigos do capítulo da educação presente na Constituição de 1988. As modificações visaram: a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo dos recursos financeiros exigidos por lei; rever a obrigação do Estado na oferta de ensino fundamental e médio para os alunos que se encontram fora da faixa etária regular; definir as responsabilidades da oferta de ensino para as diferentes esferas do Poder Público; detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental; e a criação de um Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Em seguida, em dezembro do mesmo ano da Emenda Constitucional referida, foram aprovados dois instrumentos de reforma: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A LDB de 1996 foi a primeira lei geral da educação desde 1961, compreendeu 92 artigos e, em linhas gerais, os princípios, fins, direitos e deveres, foram assim contemplados: Art. 1 a 7 - tratam da organização da educação nacional e das obrigações das esferas do Poder Público (União, Estados e Municípios). Art. 8 a 20 - apresentam os níveis e modalidades de ensino: Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio). Art. 21 a 60- referenciam a Educação Superior; Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Art. 61 a 67 - dispõem sobre os Profissionais da Educação. Art. 68 a 77- tratam dos Recursos Financeiros. Art. 78 a 86 - estabelecem Disposições Gerais. Art. 87 a 92 - estabelecem as Disposições Transitórias.

O FUNDEF (Lei 9.424/96) foi um fundo de natureza contábil com duração de dez anos, instituído em 1998, que teve por função vincular 60% dos recursos de despesas com o ensino fundamental e o pagamento de seus professores. Este fundo foi constituído pelo recolhimento de 15% de quatro impostos dos estados e de seus municípios, e rateado conforme o número de alunos de cada rede de ensino.

Os impostos que compõem o FUNDEF são: Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadoria e sobre Prestação de Serviço de Transporte Interestadual e Inter-

²⁰ Referência ao símbolo do partido político do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

municipal e de Comunicação (**ICMS**), Fundo de Participação dos Estados (**FPE**); Fundo de Participação dos Municípios (**FPM**) e Imposto sobre Produtos Industrializados e Exportação (**IPi exp.**).

Percebemos que o Governo Federal assumiu a definição da política educacional, mas descentralizou a execução para os estados e municípios, coadunando neste aspecto com as práticas usuais, velhas conhecidas da história da educação brasileira.

Com o objetivo de controle do sistema escolar brasileiro, por parte do Governo Federal, foram criados os sistemas de avaliação para todos os níveis de Ensino. São eles: o **SAEB** (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); **ENEM** (Exame Nacional do Ensino Médio) e o **ENADE** (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que têm o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, e integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - **SINAES**.

Conjuntamente com essas medidas, foi realizada a reforma curricular no ensino fundamental, através dos 'Parâmetros Curriculares Nacionais', os **PCNs**, como ficaram conhecidos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (**PCNs**) tiveram por objetivo estabelecer uma referência curricular para apoiar a elaboração do currículo das escolas integrantes dos sistemas de ensino. Seu objetivo foi garantir que crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para a integração na sociedade moderna como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes.

Para atender o exercício da Lei 9394/96 foram consolidados e ampliados alguns programas federais, dentre estes o Programa Nacional de Alimentação Escolar (**PNAE**) e o Programa Nacional do Livro Didático (**PNLD**). Também outras ações foram deflagradas como: o Programa Dinheiro Direto na Escola; o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (**PROINFO**); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (**PROFORMAÇÃO**).

Um importante elemento da política educacional, até aqui ainda não comentado, é o Plano Nacional de Educação (**PNE**). Previsto pela Constituição de 1988, Art. 214, e constando na LDB no Art. 87,1º que atribui à União a tarefa de nele estabelecer diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Objeto de polêmica, o PNE foi retomado e sancionado em janeiro de 2001.

O PNE tem seu primeiro ensaio no movimento de mobilização nacional iniciado pelo MEC, intitulado Plano Decenal de Educação para Todos, que definiu os rumos da educação nacional. Foi implantado a partir de janeiro de 1998, e teve como objetivo uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério, buscando a elevação dos padrões de desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do Magistério.

A elaboração do Plano previa discussões progressivas preliminarmente com os estados, em seguida com os municípios, e por último com as escolas. Foram envolvidos diferentes setores da sociedade civil, formando o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade

da Educação, firmado pelo Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional dos Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação. Autores como Minasi (2008) consideram que o Plano não gerou ações práticas do governo brasileiro na execução de políticas públicas que ampliassem o atendimento das necessidades da educação nacional.

2.1.7.2 As orientações da Constituição Cidadã, da Conferência da Tailândia, do Banco Mundial e da LDB 9394/96 para a formação dos professores

A formação dos profissionais da Educação indicada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve por sustentáculo a "Constituição Federal de 1988", a "Declaração Mundial de Educação para Todos" realizada em Jontien, Tailândia, em 1990, além das orientações e recomendações do Banco Mundial.

A "Constituição Cidadã" procurou incorporar em seus princípios a valorização do magistério, compromisso assumido a partir das lutas da categoria organizada em associações e fóruns de discussão que denunciavam e cobravam uma política nacional de formação para os profissionais da educação, bem como melhoria imediata para a assustadora desvalorização do magistério, principalmente em função de salários baixos e péssimas condições de trabalho.

Nessa luta, seria injusto não registrar o papel fundamental da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que, organizada em 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, começou a discutir de forma coletiva a formação de professor, com uma concepção sócio-histórica de educador em contraponto ao caráter tecnicista e conteudista que caracterizavam a formação de professores no Brasil desde os anos 70.

A *Declaração Mundial de Educação para Todos*, resultante dos documentos da *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em 1990, na Conferência da Tailândia como ficou conhecida, foi um compromisso internacional firmado por 154 países, inclusive o Brasil, que previa a melhoria urgente "das condições de trabalho e da situação social dos profissionais docentes, elementos decisivos no sentido de se implantar a educação para todos". Indicava, ainda, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salários, ética profissional, direitos, obrigações, seguridade social e condições mínimas para o exercício docente eficaz.

Quanto às orientações e recomendações do Banco Mundial, que se traduziram em financiamentos para educação, no que se refere aos professores o banco propõe, além dos Programas de Formação como políticas públicas para a Educação, o resgate do concurso público, o incentivo à realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização e as propostas de planos de cargos e carreiras. Torres (1996) considera que

as orientações e investimentos do Banco Mundial, nas esferas do setor da educação, podem ser assim entendidos:

Elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade de **formação docente em serviço em detrimento da formação inicial**; autonomia das escolas com maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais. (TORRES, 1996, p. 125).

As ideias presentes nos documentos constituíram o paradigma norteador da concepção e preceitos para a formação de professores presentes nas novas Leis da Educação da então vigente República Democrática.

Na LDB – lei nº 9394/96, a formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação”, uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo. Em apenas sete artigos, Art. 61 a Art. 67, a lei pretende definir os fundamentos, delimitar os níveis e o *locus* da formação e relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério. Autores como Melo (1999), coadunam com esta análise e acrescentam que o resultado de tamanho “enxugamento” é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei apenas com base nas exigências para sua formação.

Os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, que regulamentam os profissionais do ensino, podem ser assim descritos²¹:

Art. 61. Trata da formação dos profissionais da educação, para atender os diferentes níveis e modalidades de ensino. Aponta como características a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: cursos formadores de profissionais para a educação básica, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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.

²¹ Os artigos da lei na íntegra estão no ANEXO A.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. O exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

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' (Lei nº 9394/96).

Para melhor explicitar, regulamentar e complementar os Artigos da LDB acima referidos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu os seguintes pareceres: **Parecer nº CNE/CP 28/2001 de 02/10/2001** estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Parecer nº CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001** dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Resolução CP nº 01/99 de 30/09/1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, **Resolução CP nº 02/97 de 26/06/1997** dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

2.2 OS PROFESSORES BRASILEIROS NA DÉCADA DA EDUCAÇÃO

Temos visto no exposto precedente que a preocupação com a formação de professores tem sido uma constante nas políticas educacionais brasileiras. A cada nova época, novas diretrizes legais trazem novas concepções de professor e o que pretendem de seu fazer. A cada tempo, os governos brasileiros legislam como a escola deve ser e como os alunos devem aprender. E, então, para dar conta da missão, os mestres se amoldam às situações impostas, muitas vezes em condições precárias e improvisadas. Que, com certeza, não é o jeito que as pessoas desejam. E assim se identificam dois mundos, um na forma das leis e outro daquele jeito vivido pelos professores.

Anísio Teixeira (1962), a cuja pertinente análise se está sempre recorrendo, fala-nos da existência destes dois mundos brasileiros: o oficial (das leis, do sistema) e o real (vivido pelos professores, pelos alunos e suas famílias), ou melhor, este memorável educador aponta uma grande distância entre o olhar oficial e a realidade social presente. Reflete o autor que esta dicotomia no olhar remonta à carta de Pero Vaz Caminha a

Portugal sobre a realidade do "mundo Brasil" recém-descoberto, mas que não seria equivocado registrar que tal dicotomia, inaugurada por Caminha, perdura aos dias de hoje na sociedade brasileira.

Sendo assim, nas discussões que se seguem nos propomos a abordar o mundo vivido dos professores brasileiros, como ele se apresentava na década da educação, e os impactos sócio-subjetivos que o mundo oficial das novas leis elaboradas para 'metas' e 'índices' causou a este mundo vivido pelos professores. Pois foi neste contexto, emoldurado pelas ações legais do mundo oficial em contraposição ao mundo real dos educadores brasileiros, que a LDB de 1996 foi sancionada.

2.2.1 O retrato da profissão de ensinar no Brasil na década da educação

Nos anos noventa, a situação dos profissionais do ensino no Brasil acompanhava a configuração vigente e preocupante de outros países em desenvolvimento, não sendo, pois, das mais confortáveis. Dourado (2001) caracteriza historicamente a situação docente no Brasil como tendo insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem levado a um processo de aguda proletarização docente.

Aliás, esta constatação pode ser estendida tanto para outros países da América Latina como para alguns países da Europa, pois, de acordo com Garcia (1999), no final da década passada a situação do ofício de ensinar em Portugal poderia ser a mesma de qualquer um dos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil. O autor português assim descrevia o quadro das atividades docentes em seu país:

.... uma burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controle, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente (GARCIA, 1999, p. 145).

Alguns teóricos, como Esteves (1999), já identificavam no início dos anos noventa uma situação de "mal estar docente", resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais nas quais a docência é inserida. Também Nóvoa (1995) apontava que os professores viviam tempos paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais, era-lhes exigido quase tudo. Portanto, há muito que se identifica a insatisfação do professor com o lugar sócio-profissional que ocupa e com sua própria identidade profissional, o que, sem dúvida, se reflete na ação exercida em sala de aula.

No Brasil, na década dos anos noventa, uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília sobre as condições de trabalho e a saúde dos trabalhadores em educação apontou que a falta de preparo profissional e a não capacitação para o enfrentamento de situações intrínsecas à prática acarretavam um senti-

mento de frustração e desânimo, gerando inclusive o famoso fenômeno do *burnout*²². Para Melo (1999), a pesquisa revelou indicadores no mínimo perturbadores acerca da prática educativa relacionada à apropriação/expropriação de competências. Segundo a autora,

Os dados da pesquisa revelam que a auto-estima do professor, já tão comprometida pela acentuada desvalorização salarial, sofre impactos que ganham dimensão de verdadeira síndrome – a síndrome da desistência, conhecida como *burnout* – diante da impotência em realizar sua tarefa. Mesmo sabendo, teoricamente, como executá-la, faltam-lhe elementos essenciais à segurança da prática pedagógica (MELO, 1999, p. 48).

Para compreendermos melhor o contexto do professorado brasileiro nos anos iniciais da década da educação, também é pertinente comentar a pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), realizada em 1999, que resultou no diagnóstico da realidade cotidiana da escola brasileira, suas *cores e dores*. Este documento fez parte da Marcha Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública e foi denominado de 'Retrato da Escola'.

A situação apontada pelo documento demonstra que 87% dos estudantes brasileiros estavam nas escolas públicas, e a importância da educação escolar na ótica do Direito é apontada como relevante por 68% dos pais entrevistados. Quanto às direções das escolas, a grande maioria é indicada, mas é considerável a presença de eleições diretas para direção.

Os principais problemas elencados da escola são: o número excessivo de alunos por sala de aula; a baixa frequência ou evasão em decorrência do trabalho infantil e a redução de vagas, principalmente na pré-escola. Quanto à estrutura física e equipamento, verificaram que as escolas apresentavam precariedade como, por exemplo, falta de material didático pedagógico; falta de carteiras para os alunos; falta de documentação escolar, como: diário de classe, pastas de alunos, fichas de transferências, dentre outros.

Sobre o corpo docente, a jornada de trabalho dos professores é majoritariamente de 40 horas, sendo alta a quantidade de trabalhadores em educação com contratações temporárias e verifica-se um significativo número de terceirizados no segmento dos funcionários. Sobre o enquadramento no Plano de cargos, carreiras e remuneração, a maioria não foi enquadrada e, dentre os que o foram, destacam-se os professores e excluem-se os funcionários. A maioria dos planos foi baseada em processo de negociação com a categoria e a grande parte deles não foi ainda votada. Entre os que estão em vigor, alguns apresentam problemas com a implantação.

No que se refere à profissionalização da docência, as dificuldades identificadas foram salários indignos e falta de uma política de formação para os funcionários e docentes. Observa-se que o fator 'salário indigno' aparece com uma incidência bem mais acentuada

²² A *burnout* de professores é conhecida como uma exaustão física e emocional que começa com um sentimento de desconforto e aumenta à medida que a vontade de lecionar gradualmente diminui. Sintomaticamente, a *burnout* se reconhece pela ausência de fatores motivacionais: energia, alegria, entusiasmo, satisfação, interesse, vontade, sonhos para a vida, ideias, concentração, autoconfiança e humor.

em relação aos demais. Destaque-se também que, apesar de ser um fator que diz respeito aos trabalhadores em educação, ele é apontado pelos pais e pelos alunos como uma das dificuldades da escola.

Dentre os problemas elencados que mais agridem a dignidade e a imagem dos trabalhadores em educação, citam-se os baixos salários da categoria; a marginalização dos trabalhadores em educação nas decisões da política educacional; a falta de espaço para estudo individual ou em grupo; a falta de estímulo e reconhecimento profissional; a ausência de concurso público na maioria dos estados e dos municípios.

Quanto às reivindicações dos trabalhadores em educação, estão presentes a questão salarial (aumento e regularidade no pagamento), o oferecimento de programas de formação permanente; aprovação e implantação do Plano de Cargos; manutenção dos direitos adquiridos, previdência, hora-atividade, contratações apenas por concurso público; melhoria da infraestrutura e condições de trabalho, como por exemplo o número de alunos adequado por turma, melhores equipamentos e materiais didáticos, e implantação de gestão democrática na escola.

Os dados revelados nessa pesquisa sobre o “chão duro” da escola pública brasileira nos anos noventa, e principalmente as reivindicações dos professores, levam à análise de que a situação da profissão de ensinar no Brasil tem sido, desde muito, considerada sem a devida responsabilidade oficial necessária, inclusive quando comparada a outras profissões, como, por exemplo, para a profissão do médico ou do psicólogo, dentre outras, as quais são bem mais regulamentadas pela legislação e protegidas pelos conselhos profissionais do que a profissão de professor, que muitas vezes é improvisada. Tais constatações nos remetem às ponderações apresentadas inicialmente²³, quando se discutiu e refletiu à luz das perspectivas sociológicas e epistemológica sobre as condições da profissão de ensinar na sociedade atual.

2.2.2 Os impactos da LDB 9394/96 e do FUNDEF para o professor

Ao contexto preocupante e fragilizado do professorado na década dos anos noventa, como apontado pela pesquisa comentada, juntou-se o fato da Constituição Brasileira de 1988 e mais direta e especificamente a LDB de 1996 e o FUNDEF postularem novas exigências de competências ao exercício da docência, uma vez que os ‘atores’ não estavam preparados profissionalmente e, por que não dizer, psicologicamente.

As exigências asseguradas pela Constituição de 1988, pela LDB e pelo FUNDEF determinavam, entre outras, que todas as crianças deveriam estar na escola, apresentando níveis de aprendizagem satisfatórios; que os índices de repetência e evasão deveriam ser zerados; que os portadores de necessidades especiais e os grupos de minorias deveriam ser incluídos.

²³ Ver item 1.1

Do ponto de vista das melhorias sociais, essas exigências legais, mesmo que referendadas em uma conjuntura política de base neoliberal e pautadas nas determinações do Banco Mundial, vieram para que o sistema educacional brasileiro respondesse de maneira adequada aos anseios da sociedade vigente.

Entretanto, ao olharmos pelo prisma dos aspectos sócio-subjetivos da pessoa do professor, enxerga-se que um dos principais problemas dos atos normativos foi o prazo estabelecido para as mudanças do perfil do professorado, e isso implicava a transformação do professor na sua dimensão profissional e pessoal.

O prazo, como já comentado, foi de uma década - do ano de 1997 a 2007- conforme as Disposições Transitórias do Art. 87 -§ 4 da LDB, e preconizava que até o fim da 'década da educação' somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (SEDUC, 1997). Isso tudo sem garantias reais de melhorias das condições de trabalho e nem de propostas concretas de políticas de valorização social e econômica dos profissionais da educação, mesmo com o FUNDEF²⁴ se propondo a ser o avalista dessas melhorias.

O FUNDEF, apesar de acenar com as promessas de melhorias, também fixou duras exigências, o prazo para as mudanças profissionais é bem mais exíguo e traz sanções subjacentes. Em seu artigo 9º, estabelece a transferência de todos os professores leigos para um quadro especial a ser extinto obrigatoriamente em cinco anos, a contar de 20 de dezembro de 1996, data da promulgação da Lei. Para poder ingressar no quadro permanente e fazer jus à remuneração e vantagens, o professor leigo deveria obter 'habilitação necessária ao exercício das atividades docentes' naquele mesmo prazo de cinco anos, tal como reza o parágrafo terceiro do citado artigo.

A LEI 9224/96 diz em seu Art. 9º seção 1º que "Os novos planos de Carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, **os quais passarão a integrar quadros em extinção**, de duração de cinco anos" (grifo nosso). E na segunda seção que "Aos professores leigos é assegurado prazo de **cinco anos** para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes" (SEDUC, 1997, p. 49, grifo nosso).

Combinando as exigências da LDB e do FUNDEF, esse prazo pode ser considerado ínfimo perante a realidade nacional dos recursos humanos disponíveis, principalmente quando se leva em conta que as exigências se destinavam a todos os professores que lecionavam nos diversos municípios brasileiros, independente de seu tamanho, estrutura política, social, educacional ou arrecadação fiscal. Vale lembrar que, em 1996, o contingente de professores leigos na educação básica era bastante expressivo e os municípios, mesmo os que contassem com arrecadação insuficiente, também teriam que participar na composição dos recursos financeiros para a formação de seu professorado.

²⁴ FUNDEF-Lei 9424/96 tem por objetivo propiciar melhores condições para o ensino fundamental a partir da valorização do professor.

Em muitos dos pequenos municípios, principalmente nas regiões interioranas do Norte e Nordeste brasileiro, em decorrência da própria carência de instituições universitárias, não era comum a formação nesse nível de estudo, mesmo em meio ao exercício de outras profissões, quanto mais em meio aos profissionais da educação, cuja função profissional era desqualificada socialmente, respaldada pela legislação em vigor nos anos setenta.

Nesse tempo, era corriqueiro encontrarmos secretários de educação dos municípios que não apresentavam este nível de qualificação. O próprio prefeito, que é a autoridade máxima do poder executivo local, como também os vereadores que compunham a Câmara Legislativa Municipal, na sua maioria não contavam sequer com o nível de instrução referente ao ensino fundamental completo.

Holanda (2000) aponta que a LDB, ao aderir a um discurso de qualificação dos docentes, adotou um tratamento homogeneizador. Pondera a autora que a exigência da nova lei esqueceu o contexto social dos professores leigos, "cujas chances de aprimoramento de sua formação foram limitadas por uma série de fatores desde o socioeconômico ao acesso à educação de qualidade e que apesar de todas as adversidades, esses professores dedicaram-se à docência, numa escola" (Holanda, op. cit., p. 85).

No tocante a essa tendência homogeneizadora da política nacional de formação de professores, Azanha (2006) reflete que em um país com tão grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, a única política nacional de formação de professores possível deveria ser apenas uma simples indicação de rumos. "Ultrapassar esse limite e tentar estabelecer normas gerais pode acabar conduzindo à formulação de um modelo abstrato inviável na ampla variedade da situação nacional" (AZANHA, 2006, p. 54).

Como todo ato legislativo que surge deslocado da realidade, com essas novas ações normativas esperava-se que o perfil deficitário da formação profissional do professorado, histórica e simbolicamente presente há séculos²⁵, fosse transformado da noite para o dia, *por obra e graça do "Espírito Santo"*²⁶, ou melhor, de um ato oficial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seria conveniente, como bem sugere Azanha (2006), que antes de qualquer regulamentação legal houvesse um exame abrangente do quadro institucional presente, o que apontaria as possibilidades de suas realizações e de suas lacunas.

Lembra Vieira (2002) que, historicamente, a maioria das reformas de educação que depositaram na proposta de uma grande lei a expectativa de mudança, não partindo de uma base sólida das condições operacionais, pedagógicas e materiais, não deu certo no Brasil.

O certo é que essa nova conjuntura oficial surpreendeu o professorado brasileiro, o qual teve que se adaptar às novas exigências em curto espaço de tempo. Numa análise mais detalhada, percebe-se que o professor se deparou com a necessidade urgente de ressignificar seu saber (seus conhecimentos teóricos), ressignificar seu saber fazer (sua prática profissional) e, o que é mais intimidador, ressignificar seu saber-ser (seu perfil pessoal, psicológico e afetivo).

²⁵ Data de 1837 a primeira Lei que estabelece prazos e normas para a adequação da formação do professor leigo. (ver capítulo 2 deste estudo).

²⁶ Expressão utilizada na linguagem popular cearense, que se refere a um fenômeno mágico em alusão ao ato da Virgem Maria ter concebido Jesus sem conjunção carnal.

Sendo assim, os professores precisavam urgentemente de “diplomas” para atender ao nível da qualificação requerida pela lei, o que gerou verdadeira corrida aos programas de formação propostos pelos Institutos Superiores de Educação e pelas Universidades. Com esse intuito, os professores tiveram que alterar suas rotinas diárias para frequentar os cursos de formação independente de sua disponibilidade familiar ou financeira. Também precisavam de conhecimentos técnicos atualizados, inclusive domínio de novas tecnologias como a informática - muitos só conheciam computador nas propagandas de televisão; precisavam incluir em sala de aula alunos com necessidades especiais para os quais não estavam preparados - muitos professores têm bloqueios emocionais para lidar com crianças especiais. Aliás, esta é uma das grandes barreiras da inclusão na educação regular; precisavam apresentar ações pedagógicas inovadoras e eficientes que fossem ao encontro de transformações da sociedade do conhecimento e atendessem à realidade socioeducacional em que estavam inseridos, mas que não tinham consciência que existia.

Enfim: “Precisavam ser professores risonhos e francos ao invés de bisonhos e brancos...” (DIATHAY, s.d.).

Esteve (1999) adverte sobre as desastrosas tensões e desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se veem obrigados a uma mudança excessiva em um período de tempo demasiadamente curto. Para o autor, o professor está sendo tirado de um meio cultural conhecido, em que se desenvolveu até então sua existência, e está sendo colocado em um meio completamente distinto do seu, sem esperança de voltar à antiga paisagem social de que se lembra. Sobre a interpretação pelos professores de seus novos papéis, Nóvoa (1995) assim simboliza:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a que sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenhando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos actores seria a surpresa. Depois tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar com o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar os versos, arrastando largas roupagens, em metade de um cenário pós-moderno, cheios de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão de encontrar uma saída airosa, ainda que não vejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas: mas, em qualquer caso, a palavra mal estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. (NÓVOA, 1995, p. 97)

É, pois, resultante da preocupação da existência dos dois mundos, o oficial das leis e o vivido pelos professores, que reside a inquietação norteadora do presente estudo, no qual buscamos, por meio da fala dos professores participantes de um programa de formação em serviço implantado no Estado do Ceará, compreender o ‘mundo vivido dos professores’ e nele talvez encontrar a desejada *Paidéia* da formação docente.

2.2.3 Os programas de gestão e as relações de poder na escola

Um dos carros-chefe das mudanças preconizadas pelas leis da educação na década de noventa, que veio afetar o cotidiano dos professores, e que aqui não podemos nos furtar de comentar, devido à maneira como foi operacionalizado e suas repercussões para as relações de poder inerentes à instituição escola, foram os novos programas de gestão para a unidade escolar, cuja ênfase de implementação fez parte de um movimento mais amplo, de porte internacional, que eclodiu na época.

As recém-criadas leis da Educação dos anos noventa absorveram as recomendações do Banco Mundial e definiram novos caminhos organizacionais para a escola básica, que implicaram a adoção de outra cultura, ancorada em estratégias de descentralização e autonomia. Foram ações representantes dessa proposta de gestão escolar programas como o Fundo de Desenvolvimento da Escola ou FUNDESCOLA, o Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE), o Pró-Qualidade, e outros.

Para Fonseca (2003), o modelo inaugurado tratava-se "... de um modelo que se diferencia da abordagem administrativa tradicionalmente utilizada na escola pública e que a instigou a adotar o *modus operandi* do setor privado". (FONSECA, op. cit., p. 305).

Nesse modelo de gestão, as escolas eram incentivadas de diversas maneiras a alcançar os índices estabelecidos pelo *modus* de gestão considerados de eficiência, de qualidade e de competência. As que "alcançavam as metas²⁷" eram gratificadas com mais recursos didáticos, melhorias na infraestrutura e, em alguns casos, remunerações a serem rateadas pela equipe de profissionais. O professor que não conseguiu se adaptar às novas condições de trabalho sentiu-se despreparado, desanimado e incompetente, um peso para o grupo da unidade escolar a que pertencia. Fonseca (2003, p. 307) assim define a política vigente: "A eficiência é garantida pela redução do gasto educacional, permitindo que os recursos sejam destinados às instituições mais eficientes, capazes de utilizá-los com maior vantagem".

Dourado (2001) situa, em seu estudo sobre "Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios", a concepção de gestão presente na área educacional na época, como um campo de disputa de projetos, especialmente no processo de gestão democrática da escola, desencadeado no país na 'era da educação'. Tais disputas, mesmo as de caráter pedagógico, afetaram as relações pessoais e de poder simbólico ou explícito no interior da escola. Se dominarem os preceitos do construtivismo, os projetos pedagógicos que os referenciam são apoiados e encampados; se não dominarem, não o apoiam e se criam antagonismo e dominação.

²⁷ A expressão "cumprir as metas" vem sendo referida corriqueiramente no ambiente escolar. O que demonstra a lógica de mercado presente no modelo de gestão escolar atualmente adotado.

Uma das situações mais preocupantes que ocorrem nas escolas, resultante dos ditames dos programas de gestão para a eficiência ou da não compreensão do modelo proposto, mas que repercutiu nas relações de poder, foi a orientação para os gestores das unidades escolares utilizarem ao máximo seus recursos humanos. Com isso, as escolas precisaram tomar medidas para que a carga horária de trabalho do pessoal docente contratado, nem sempre por vias legítimas²⁸, fosse cumprida. Assim, devido ao reduzido quadro de profissionais habilitados para lecionar nas séries terminais do ensino fundamental, foram impostas disciplinas a serem ministradas por professores leigos que não dominavam os conteúdos programáticos, já que não contavam com a formação necessária. Isso causou pânico e insegurança nos professores, principalmente quando lhes eram destinadas disciplinas na área das ciências exatas, como matemática, física, química²⁹.

Muitos professores não contavam, por ocasião da LDB, e ainda não contam até hoje, com a formação acadêmica específica para os conteúdos que lecionavam nas séries terminais, as quais deveriam ser obtidas através dos cursos de licenciaturas específicas³⁰. Mesmo assim, esses professores despreparados foram obrigados a assumir tais funções docentes, e desta forma contribuir simbolicamente para o alcance das metas estabelecidas.

Azanha (2006) adverte que a escola pública, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede cuja administração centralizada tem uma vocação intervencionista que, continuamente, trata como homogêneas situações escolares heterogêneas, em que "pretende eliminar diferenças por ordenações regulamentadoras burocráticas que, arrogantemente, confundem poder administrativo com discernimento pedagógico" (AZANHA, op. cit., p. 66).

Sobre as ordenações regulamentadoras das leis e das ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino, Castro (1998) reflete que na cadeia hierárquica da instituição escola todos têm o ponto de origem das exigências fora de sua própria pessoa, portanto, é exercitado um poder aparentemente impessoal. Ilustra a autora que:

Todos são bons, compressivos e gostariam de colaborar, mas não podem, pois as leis vêm de cima., mas internamente os arranjos e acordos são feitos... todos estão envolvidos ...em uma pratica do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a conivência de todos (CASTRO, op. cit., p. 10).

As distorções na alocação da jornada de trabalho dos docentes, em nome de uma gestão de resultados e tendo por crença a concepção de Comênio,³¹ segundo a qual o

²⁸ Professores contratados por apadrinhamento político, sem nenhuma qualificação para a função.

²⁹ Nesta pesquisa, uma professora municipal retrata em sua fala essa situação. Diz: "*Antes de ter graduação eu era uma professora jogada, me jogavam até na oitava série. . .*"(S4pa).

³⁰ A Agenda Brasil (2009) aponta que o sistema educacional brasileiro ainda na atualidade apresenta algo em torno de 300 mil professores sem a formação adequada para lecionar.

³¹ Didática Magna, Comênio (1657) defendia o poder do método, considerava que a arte de ensinar fosse codificável num conjunto de prescrições cuja observância faria de uma pessoa interessada um professor competente. (2006. p: 55).

"bom professor" seria aquele capaz de "ensinar tudo a todos", trazem graves prejuízos aos alunos, perpetuando assim a cadeia da baixa aprendizagem e domínio deficiários dos conhecimentos específicos tão necessários ao aprendiz.

Quando o professor não possui conhecimentos adequados, acerca da estrutura da disciplina que está ensinando, pode representar o conteúdo de forma inadequada aos seus alunos. O domínio que o professor possui do conteúdo a ensinar, também influencia o quê e como o ensinam. "conhecer algo permite-nos ensiná-los; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo" (BUCHMANN, 1984, apud GARCIA, 2009, p.19).

Desta feita, a partir do novo contexto escolar que resultou da implantação dos programas de gestão eficiente, pautados nas determinações legais das novas leis da educação, o que aconteceu dentro da unidade escolar brasileira foram os acirramentos das relações de poder, relações estas às vezes inconscientes e subliminares, sob a forma de poder simbólico de Bourdieu (1989), outras claramente identificadas com o poder formal ou com o poder das influências sociais, políticas e ideológicas sugeridas por Weber (2004).

Para o autor, o conceito de poder é sociologicamente amorfo, pois há variedades de situações que colocam uma pessoa na posição de impor sua vontade, sendo mais apropriado o conceito de dominação. Segundo o autor, dominação é a probabilidade de que um mandante seja obedecido. Na compreensão de Weber (1982), o poder é: "a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação" (WEBER, 1982, p.211).

Weber (2004) propõe também formas de hierarquização social, orientadas por valores em que se formam grupos de status. Aponta o autor que "... os indivíduos e grupos sociais são avaliados, segundo suas habilidades, riqueza ou origem (entre outros critérios), através de determinados valores, que estimam o seu prestígio e honra e então se hierarquiza esses indivíduos ou grupos" (WEBER, 2004, p. 199).

Tendo por referência o quadro teórico weberiano, indicamos que na unidade escolar foram estabelecidas situações de estratificação de status pelo saber, a partir das cobranças e premiações implantadas pelos programas de gestão de metas e qualidade (competências). Assim, formou-se na escola o grupo dos que tinham saber, pois tinham formação, o grupo dos que não tinham saber, mas eram protegidos pelo clientelismo político e estavam salvos das lotações "ad hoc" ou "arbitrariedades"³², o grupo dos desprotegidos que não tinham saber e não tinham protetores, estando sujeitos às determinações da instituição, independentemente de qualquer capacitação pedagógica, psicológica, pessoal ou social.

³² Nas instituições educacionais públicas sempre que ocorrem mudanças, principalmente nas lotações que alteram a rotina pessoal dos professores. Estas são, via de regra, operadas de forma arbitrária e resultantes das relações de poder.

Neste contexto, os professores leigos, responsáveis pelo dia a dia no chão duro das escolas de ensino fundamental, não tiveram escolha e buscaram capacitação e equipagem para enfrentar as ditadas determinações das leis e políticas públicas de educação, refletidas nas relações de poder intrínsecas à instituição escola. Em ato voluntário, muitas vezes sem contar com o apoio dessas mesmas políticas que exigem qualificação, os docentes aderiram em massa aos programas de formação em busca da 'certificação' e aperfeiçoamento. O salvo conduto para continuar na profissão e ser mais respeitado na escola. E, desse jeito, "Em busca de aperfeiçoamento profissional, o professor percorre um caminho que aperfeiçoa a sua própria exploração" (KOHLENER, 2005, p.112).

2.2.4 Os Institutos Superiores de Educação e a formação dos professores leigos

Entre as novidades trazidas pela LDB de 1996 estão os Institutos Superiores de Educação amparados pelos art. 62º e 63º e indicados como o lócus apropriado para a formação dos professores leigos da educação básica. Estas entidades criadas sem vínculos com a estrutura das universidades, mas com o mesmo plano legal, foram oficializadas para promover a qualificação dos professores em nível superior; ofertar programas de formação pedagógica para graduados que desejassem se dedicar à educação básica, e ainda promover programas de educação continuada para profissionais da educação nos diversos níveis.

A proliferação na criação destes Institutos Superiores de Educação em muitos estados brasileiros e, sobretudo, de caráter privado foi algo constatável, o que para autores como Aguiar (2001) tal proliferação foi impulsionada pelo fato da LDB de 1996 ter dado ênfase à capacitação em serviço (associação teoria e prática), como também propor o aproveitamento das experiências anteriores no ensino, e ainda pela imensa demanda por capacitação nas redes de escolas públicas do país. Vale ressaltar que não havia impedimentos legais para que estas instituições fossem criadas pelas instâncias estaduais, conforme reza a LDB em seu Art. 10º-Inciso I e IV.

Na análise de Aguiar (op. cit.), essa abertura seria uma alternativa atraente para os titulares das Secretarias de Educação municipais e estaduais, com evidentes dividendos políticos, pois amenizaria a falta de professores em determinadas áreas de conteúdos específicos e a pressão do professorado por cursos de aperfeiçoamento, além de que poderiam economizar recursos, uma vez que os professores não teriam necessariamente que se afastar de suas atividades. Dependendo da estruturação do curso oferecido, o professor participaria das atividades de formação em um turno, ou final de semana, e em outro continuaria as suas responsabilidades regulares.

Os Institutos Superiores de Educação foram objeto permanente de discussão e crítica no VIII Encontro Nacional da ANFOPE, cujo documento final registrou que os Institutos significavam uma rede paralela, fora do âmbito da universidade, implan-

tando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da extensão, rompendo assim com o princípio da indissociabilidade entre essas funções (AGUIAR, 2001).

Os programas de formação docente oferecidos por estes institutos foram, inclusive, apelidados de cursos de *formação aligeirada* e considerados insatisfatórios para uma formação consistente, criavam *professores certificados* e estavam a serviço de ideologias neoliberais, como comenta Saviani na entrevista a Capriglione (2007). Saviani assim considera estas instituições: "Os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração" (SAVIANI, 2008, p.218).

A este tipo de pensamento contrapõe-se Soares (2007), em sua tese de livre docência "A Inclusão pela Educação", no qual o autor chama atenção para o fato de que as ideias presentes no discurso da elite pensante, como as de Saviani, resultam de uma visão elitista, enraizada na defesa exagerada da qualidade, o que acaba comprometendo a possibilidade de se vislumbrar a desejada universalização do ensino superior e conseqüentemente a formação apropriada dos professores. Esse pensamento, fruto de preconceitos, como considera o autor, é um pensamento burguês já ultrapassado, e que propaga a ideia, "de que toda quantidade é de baixa qualidade, o que sem dúvida impõe barreiras sócio-educacionais e impede o crescimento das pessoas" (SOARES, op. cit., p.78).

Dessa forma, percebemos que a implantação dos Institutos Superiores de Educação e as ações para a formação de professores do ensino básico desenvolvidos pelo Brasil afora, como toda ação que mexe na estrutura organizacional da sociedade³³, receberam aplausos e críticas, dividindo a opinião de políticos e pensantes da educação brasileira.

No entanto, é importante registrar que os índices do INEP demonstram que, pelo menos no que diz respeito à qualificação dos professores da educação básica, houve uma melhora substancial no nível de formação e da ordenação e adequação profissional, quando comparamos os dados referentes ao início e ao final da década da educação. O que, com certeza, deveu-se em grande parte à contribuição dos Institutos Superiores de Educação, apesar de não ofertar formação docente avaliada como em condições ideais.

Para ilustrar o exposto, indicamos que em 1995, de acordo com os dados do INEP (2003), ano anterior à LDB, o sistema nacional da educação básica contava com um montante de 152.587 professores com formação em nível superior, o que representava 18,81% dos professores que atuavam no nível básico de ensino. Já no ano de 2007, final da década da educação, os índices do INEP (2007) registraram que 1.288.688 professores da educação básica, o que corresponde a 68,44%, estavam graduados no ensino superior.

Sendo assim, podemos atribuir que o avanço significativo na formação dos professores que lecionam na educação básica brasileira tornou-se possível devido aos programas de formação de professores promovidos pelas universidades e pelos Institutos Superiores de

³³ A formação de educadores era própria das universidades, das instituições de ensino superior e das faculdades de educação. Com a LDB 9394/96, passou também a ser ofertada pelos institutos superiores de educação.

Educação, e que não podemos negar o papel destes institutos na transformação do quadro educacional no Brasil.

Finalizando as considerações sobre a conjuntura dos professores brasileiros na década da educação, que é o objetivo dessa etapa do estudo, acrescentamos que apesar dos avanços significativos na formação dos professores, ainda não se chegou ao desejado, pois, mesmo com os esforços empreendidos, cerca de 600 mil professores das escolas públicas de todo o país apresentam déficit de formação (Agenda Brasil, 2009).

Para solucionar este déficit de formação do professorado, que tem impacto direto na qualidade da oferta do ensino em 2008, o governo do presidente Lula lançou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a partir da plataforma Paulo Freire, cujo intuito foi a capacitação dos professores que ainda estivessem em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, sem a formação adequada à LDB. O programa contou com o apoio das universidades públicas federais, estaduais e comunitárias.

O que se depreende do até aqui exposto é que, apesar de o Brasil atualmente contar com uma avançada legislação para a educação, a qual procura abranger os diversos aspectos e problemáticas do sistema educacional brasileiro, essa ampla produção normativa ainda não foi capaz de superar, de forma efetiva e sustentável, a realidade dos profissionais de ensino no Brasil. Muito ainda precisa ser feito no âmbito dos profissionais que atuam na educação - o principal agente de mudança social - para que se possa alcançar o patamar necessário ao satisfatório desenvolvimento social do país.

3 AS AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO CEARÁ NA DÉCADA DA EDUCAÇÃO

Nada é tão necessário
Quanto o saber reconhecer
O que é necessário

Porfírio

3.1 O ESTADO DO CEARÁ NOS ANOS NOVENTA: CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

No final da década de 1980, foi inaugurada no Estado do Ceará uma nova era política administrativa, a 'Era Jereissati', como ficou conhecido o 'governo das mudanças' de Tasso Jereissati e Ciro Gomes, que trouxe grande transformação socioeconômica para o Ceará. O 'governo das mudanças' perpassou quatro mandatos (1987-1991); (1991-1994); (1995-1998); (1999-2002) e trouxe desenvolvimento incalculável para os diversos setores da administração pública do estado, implantando uma profunda reforma fiscal junto com um ousado plano de recuperação do Ceará (VIEIRA, 2002).

No entanto, apesar do incontestável desenvolvimento administrativo e econômico alcançado, a área da educação não logrou os mesmos ganhos. Somente em meados dos anos noventa, já no segundo mandato de Tasso Jereissati (1995-1998), quando da elaboração do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Ceará e do Plano Decenal de Educação, é que se firmam as melhoras educacionais.

Nessa época, 1995-1998, a política educacional vigente trazia o lema: "Todos pela educação de qualidade para todos", e fundamentava-se em três grandes eixos: a mobilização, a participação e a contribuição de toda a sociedade à educação; a permanência dos alunos na escola e seu pleno desenvolvimento e aprendizagem; a democratização do acesso à escola (NUNES, 2004). Sendo assim, a universalização da 'educação básica de qualidade para todos' passou a ser *conditio sine qua non* do desenvolvimento econômico do Ceará.

Ilustra Vieira (2002) sobre este feito:

Ao reassumir o destino do estado, em 1995, Tasso Jereissati tem diante de si o desafio de responder a uma "promessa" de mudança não cumprida no campo educacional. A animosidade acumulada nas gestões anteriores é um "fato" concreto a observar. Algo de novo precisa surgir na cena educativa. As ações desencadeadas mostram que isto acontece. O segundo e terceiro governo são cenários de mudanças visíveis no campo educacional (VIEIRA 2002, p. 359).

Mesmo constatando alguns avanços e resultados positivos alcançados na área educacional nas gestões anteriores, como por exemplo, o aumento significativo das matrículas, eleição de diretores e maior autonomia para as escolas, em 1996, quando da chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, falava-se em um montante de 50 mil professores "leigos" no sistema de ensino público do estado, ou seja, professores em sala de aula que não contavam com a titulação necessária para lecionar, muitos só contavam com a formação do ensino fundamental, outros com ensino médio e alguns até semianalfabetos, com somente dois a três anos de estudos.

Reforçando esses indicativos, uma enquête realizada pela UVA em 1997 a cargo do Prof. Edinaldo Silveira constatou que um contingente razoável de professores não possuía a titulação mínima para o exercício da docência da disciplina que lecionava. No universo de 233 escolas pesquisadas, na área geoeeducacional³⁴ de influência da UVA, foram encontrados 445 professores habilitados contra 1.768 não habilitados, ou seja, 21% contra 79% do total de docentes das escolas pesquisadas.

Na época, a própria situação da população cearense quanto ao nível de instrução era desanimador e preocupante, pois apresentava altos índices de déficit escolar, como aponta o Perfil do Eleitorado Cearense apresentado pelo Tribunal Regional Eleitoral do Ceará. Em 1998, os dados indicavam que 53,3% dos cearenses eram analfabeto total ou analfabeto funcional; 29,7% contavam com 1º grau (incompleto ou completo); 13,5% apresentavam escolaridade de 2º grau (completo ou incompleto) e apenas 2,6% tinham nível superior.

Costa (2001), analisando a preocupante situação do Ceará na época, pondera que o atraso no âmbito educacional traria grave entrave ao desenvolvimento econômico e social do Estado. Diz o autor:

Tal atraso no terreno educacional, que condenava 78,1% do eleitorado cearense a ter até o 1º Grau incompleto, expressava a distância do Ceará das mudanças internacionais nos padrões de trabalho e consequentemente nas relações sociais e no perfil de formação escolarizada exigida pelo mercado. Cedo ou tarde, tais índices pesariam sobre o ritmo de crescimento econômico alcançado pelo Ceará. Esse quadro tornava-se mais grave ainda, ao se tomar como paralelo o número de professores da rede estadual e municipal cearenses por Grau de Formação e Grau/Modalidade de Atuação em 1996, ano de promulgação da nova LDB (op cit. p. 95).

Fonteles (2006) considera que o Ceará não poderia apresentar progressos significativos no próximo milênio sem a grande revolução do conhecimento. "Sem professores competentes sempre teremos um produto incompetente e incapaz de produzir e ensinar conhecimentos novos". (FONTELES, op. cit., p.144).

É importante informar que, até meados dos anos oitenta, mais precisamente até a primeira gestão do governo das mudanças no Ceará, os professores, para ingressarem na função, na sua grande maioria, eram indicados por favores políticos, os famosos "trens da alegria"³⁵. A unidade escolar cumpria a função de aparelhamento ideológico com finali-

³⁴ Região Norte do Estado do Ceará.

³⁵ Expressão utilizada pela população nos anos oitenta ao se referir às listagens longas publicadas no Diário Oficial do Estado do Ceará, com nomeações *ad hoc* sem seleção ou concursos públicos.

dade clientelista eleitoreira, cujo objetivo era, principalmente, manter o domínio político-eleitoral da região, sendo, ainda, a unidade escolar um verdadeiro 'cabide de emprego'.

Considerando a forma pouco responsável como os governos anteriores tratavam o recrutamento de pessoal, o governo das mudanças herda uma força de trabalho excessiva, pouco qualificada e onerosa para os cofres pobres do Estado, conforme reflete Vieira (2002).

O perfil político do Ceará, nos tempos anteriores ao governo das mudanças, era assim descrito:

O domínio das oligarquias (coronéis) refletia-se, no início dos anos 80, em um Estado quebrado financeiramente, patrimonialista, que se legitimava da utilização clientelista da máquina pública, principalmente na exploração da miséria oriunda das secas e da concentração fundiária, apoiado na repressão das organizações populares e, sobretudo, em uma cultura política de acomodação e corrupção (COSTA 2001, p.93).

Em regiões onde predomina na educação um sistema patrimonialista agregado a grupos políticos autoritários, que demonstram através de seus atos conceber a educação como um mecanismo de dominação, alienação e poder, não era cobrado aos professores nomeados e encobertos pelo protecionismo político a qualificação para o desempenho da função docente, eles apenas assumiam a sala de aula. Muitas vezes, com a segurança e convicção de que eram pessoas privilegiadas e escolhidas, por terem sido agraciadas com esta dádiva (o emprego) pelo "deputado Fulano" ou "vereador Sicrano". Não imaginavam, nem de longe, que um dia teriam que dar conta de seu 'recado', o seu desempenho em sala de aula. Para Haguete (1990), os professores contratados por meio de influência política, fruto de práticas 'clientelistas', favoreceram a criação de 'currais eleitorais'.

O quadro do professorado atuante na educação do Ceará é muito bem retratado pelo Profº Leunam Gomes, colaborador e docente da UVA, que tem por missão e preocupação de vida promover ações que visam a amenizar a deficiência da educação pública nos rincões cearenses. O relato de Gomes (2000), de caráter anedótico, traz sua experiência no cargo de Secretário de Educação em um município pobre da zona norte cearense.

O vereador chega para o secretário de Educação do município e propõe: *Arranja aí uma sala pra filha da comadre Maria ensinar.*

O secretário questiona:

– *Qual é o grau de instrução da candidata?*

O vereador responde, já definindo a função:

– *O estudo dela é bem pouquinho, mas pra alfabetização dá.*

O secretário então perguntou:

– *Você bota seus filhos na escola dela?*

O vereador assustou-se com a pergunta e prontamente respondeu:

– *Os meus não!* (GOMES, 2000, p. 227)

Mesmo já colhendo os frutos do “governo das mudanças” em diversos outros setores da administração pública, foi este o cenário do quadro de professores que a década da educação, inaugurada pela LDB de 1996, encontrou no sistema público de ensino do Estado do Ceará.

3.2 AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEARÁ: A OPERAÇÃO DE GUERRA

Diante da situação em que se encontrava o Estado do Ceará em relação ao contexto educacional e mais especificamente em relação à qualificação de seu professorado, o Conselho de Reitores das Universidades Cearenses (CRUC) e o Conselho de Educação do Ceará (CEC), tangidos pelas exigências das recém-promulgadas leis da educação, e visando a cooperar com as políticas educacionais previstas no “Plano de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Ceará” e no “Plano Decenal de Educação”, lançaram em janeiro de 1997 um programa de capacitação docente para titular essa grande massa de professores leigos cearenses. Para Soares (1997), esta ação foi necessária e pertinente para enfrentar o atraso do setor educacional, como diz o autor:

Essa exigência decorre da necessidade inadiável de acabar com a chaga social do analfabetismo, da evasão, da repetência, do despreparo, e da incompetência, bem como da maneira como é vista e encarada a escola em nosso País, sobretudo no Nordeste brasileiro, onde, em muitos casos, ela é concebida, idealizada, com o objetivo de manutenção do “status quo” do clientelismo político. A escola não desempenha a sua missão precípua que é de ensinar (SOARES, 1997. p.139).

O programa elaborado para combater a situação foi o PRODOCEN - Programa de Capacitação Docente. Este teve por objetivo atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que, em seus artigos 61; 62 e 63, trata da formação dos profissionais da educação, e a Lei Nº 9424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em seu Art. 9º, e ainda, contribuir para o êxito das políticas educacionais vigentes no Estado, cuja diretriz era “Todos pela educação de qualidade para todos”.

As ações operacionalizadas pelo PRODOCEN consistiram em uma verdadeira operação de guerra. Foram propostos cursos de formação docente em nível superior, abrangendo as seguintes modalidades: Formação de professores, Licenciaturas breves, Pedagogia em Regime Especial, todos em conformidade com pareceres do Conselho de Educação do Ceará. Esperava-se que o resultado dessas ações levasse a um salto de qualidade da educação básica do Ceará.

Reflete Soares (1997) que não é difícil compreender as normativas traduzidas em atitudes de “operação de guerra” propostas pelo Conselho de Educação do Estado do Ceará,

diante da situação da educação pública em que se encontrava o estado. Comenta o autor sobre este movimento pela profissionalização do professor leigo no Ceará:

[...] numa verdadeira "Operação de Guerra", assemelhando-se com o que fizeram os americanos e europeus nos anos 40 e em meados dos anos 50 também na Ásia, iniciou-se este processo resultando na grande liderança japonesa e coreana dos dias atuais (SOARES, op. cit., p. 139).

As instituições cearenses de ensino superior públicas e privadas foram chamadas a se envolver nesta luta, principalmente as públicas. Todas as universidades públicas implantaram programas para a formação docente: A Universidade Federal do Ceará (UFC) ofertou o MAGISTER; a Universidade Estadual do Ceará (UECE) implantou um programa de licenciaturas breves, o Núcleo de Ensino à Distância (NECAD) e ainda ofertou o MAGISTER; a Universidade Estadual Vale do Cariri (URCA) elaborou os cursos especiais e também participou do Magister, e a UVA elaborou o Curso de Pedagogia em Regime Especial para atender aos professores das quatro séries iniciais, o Curso de Licenciatura Específica MAGISTER para atender aos professores de 5ª a 8ª séries e ensino médio, e a Licenciatura em Educação Infantil.

Além das universidades, foram envolvidas nesta ação a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC); a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME) e a Associação dos Municípios e Prefeitos do Ceará (APRECE).

Aponta Soares (2001) que a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) apresentou uma valiosa contribuição ao esforço já desenvolvido pelas universidades públicas estaduais capitaneando o programa de formação docente MAGISTER, que atendeu à capacitação dos professores da rede pública que já contavam com nível médio para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Foi desenvolvido, através da parceria da SEDUC com o Conselho Estadual de Educação do Ceará – CEC, com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará – SECITECE, com os municípios, com a UNDIME e com a APRECE. Sua operacionalização se deu através das quatro universidades públicas do Ceará e também contou com financiamento do FUNDEF e do Banco Mundial. O MAGISTER era realizado com a duração de três anos e seis meses.

A orientação do Conselho Estadual de Educação do Ceará era que os programas de formação docente no estado fossem preferencialmente executados em parceria com os municípios. A totalidade dos municípios cearenses poderia participar, desde que o poder local propiciasse as condições adequadas para a implantação do programa.

As condições requeridas pelo programa, conforme informa Soares (1997), eram: estruturas das salas de aulas adequadamente montadas; apoio aos professores que ministrariam as aulas - indicados pelas universidades; uma biblioteca de no mínimo duzentos títulos, que seria o embrião de uma biblioteca pública e, principalmente, ficariam responsáveis pela mobilização e sensibilização do alunato, no caso, os professores da rede municipal.

Devemos registrar que desde a década de oitenta havia se iniciado o processo de municipalização do ensino básico no Ceará, mesmo de forma tímida, mas já previsto na Constituição do Estado, o que fazia dos municípios os maiores responsáveis, pelo menos legalmente, pelo funcionamento e desempenho das escolas de educação básica. Sobre a parceria das universidades com os municípios cearenses, analisa Soares (2005):

... a organização dos sistemas de ensino municipais, foi submetida a uma pressão por formação superior pelo fluxo dos recursos financeiros do FUNDEF, que vem custeando um vigoroso processo de formação de professores para o ensino fundamental, do qual os prefeitos retiram os meios para celebrar parcerias de interesse público com as Universidades, que graduam, desse modo, o professor em grau superior para a escola de formação do povo. (SOARES, 2005, p. 34).

Os Programas de Formação do PRODOCEN para as licenciaturas breves foram elaborados com duração que girava em torno de dois anos, tendo por fundamentação legal o Art. 61º da Lei 9394/96 (LDB), que considera o tempo de prática profissional em sala de aula como carga horária complementar para a formação. Mesmo que o FUNDEF (Lei Nº 9424/96) assegurasse um prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

Fonteles (2006) justifica que a opção por esta modalidade de curso teve como meta principal reduzir o tempo destinado à qualificação dos professores da rede de ensino, sem perda da qualidade da formação universitária que é o intento da Legislação Educacional. Diz o autor sobre a urgência da opção por esta modalidade acadêmica:

Um cálculo simples demonstra que, por meios convencionais, precisaríamos de 20 anos para qualificar todos os professores leigos do Ceará, presumindo-se que a cada ano fossem qualificados 1.000 deles. Isso significa que somente lá pelo ano 2020 teríamos extinguido a figura do leigo, caso as novas contratações pelo Estado e municípios só fossem feitas mediante concurso público para licenciados e bacharéis (FONTELES, op. cit., p. 144).

Para ressaltar a unidade do setor público do Ceará, neste desafio de formar o professor leigo é necessário também informar a contribuição do Poder Legislativo que, através do Relator da CPI do FUNDEF, deputado Artur Bruno, manifestou a necessidade de se fortalecer a política adotada pelas Universidades Públicas Estaduais para a formação dos docentes cearenses, cuja tônica, para o deputado Artur Bruno, citado por Soares (2001), "...encarna um princípio de justiça que é o reconhecimento do direito que milhares de mestres anônimos espalhados por todo o Ceará têm de obter as condições mínimas de formação superior dentro do curto prazo estabelecido pela lei" (SOARES, 2001, p.10). Foi neste cenário que a Universidade Estadual Vale do Acaraú implantou em 142 municípios cearenses o programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial.

3.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES “PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL”

O Programa de Formação da UVA consistiu num curso de licenciatura em nível de graduação superior, destinado a professores leigos das quatro séries iniciais do ensino fundamental. Foi implantado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú por meio de seus Institutos de Estudos e Pesquisas.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú é uma instituição pública de ensino superior, situada na cidade de Sobral, município da região norte do Estado do Ceará. Seu nome deve-se ao rio que corta a cidade, o Rio Acaraú.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú tem sua origem ligada à antiga Faculdade de Filosofia Dom José, da Diocese de Sobral, autorizada a funcionar pelo Decreto nº 49.978/61 com os cursos de Letras, História e Estudos Sociais. A sua implantação deve-se à visão de futuro do cônego Francisco Sadoc de Araújo e foi criada através da Lei Municipal nº 214 de 23 de outubro de 1968 pela prefeitura de Sobral, e posteriormente pelo Poder Executivo Estadual, através da Lei nº 10.933 de 10 de outubro de 1984, que a legalizou em forma de Autarquia, dotada de personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú foi transformada de autarquia especial em Fundação, através da Lei Nº 12.077-A de 1º de março de 1993. A UVA foi reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará através do Parecer Nº 318, homologado pelo Governador Ciro Ferreira Gomes e pela Portaria Ministerial de 31 de maio de 1994, publicada no Diário Oficial da União de 1º de junho de 1994.

A UVA, como é conhecida, tem por base uma política expansionista que busca a *interiorização da Universidade*, além de abrigar, em sua sede central em Sobral, estudantes das diversas cidades circunvizinhas e também implanta cursos em municípios distintos. Portanto, tem como principal missão a ‘inclusão pela educação’.

3.3.1 O Delineamento do programa

A Licenciatura “Pedagogia em Regime Especial” trazia uma proposta de formação docente inicial, pois os professores ainda não eram graduados, mas foi realizada de forma continuada em serviço, já que os professores-alunos permaneciam com suas atividades na escola. A proposta inspirou-se no modelo de uma experiência semelhante realizada pelo Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, de Natal, coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Regional do Rio Grande do Norte e cuja proposta e ações eram muito bem avaliadas.

O programa teve por 'objetivo geral', de acordo com a indicação no "Manual do Aluno": "Elevar progressivamente a qualidade do ensino ministrado nas unidades escolares do Ceará, através da melhoria do nível de qualificação do seu corpo docente". (p.14). Como 'objetivos específicos' se propõe a: a) Proporcionar aos docentes leigos lotados nas unidades escolares da rede de ensino municipal, estadual e particular a oportunidade de se habilitarem legalmente e de se qualificarem para o exercício do magistério; b) Contribuir para a regularização, junto ao Conselho de Educação do Ceará, das unidades escolares da rede de ensino municipal, estadual e particular, ainda não legalizadas; c) Definir uma política de reorganização dos quadros docentes das unidades escolares do Ceará, inclusive com a valorização do professor, também no que diz respeito à sua vida econômica, proporcionando-lhe melhores salários.

Nesse processo de formação, era esperado que os professores adquirissem um perfil de competência intelectual e técnica com a capacidade de fazer a interdisciplinaridade dos conteúdos trabalhados. Como intelectuais competentes, eles deveriam reconhecer o papel da escola, bem como o seu papel como atores sociais do processo ensino e aprendizagem.

A fundamentação legal do curso foi o parecer nº 0994 de 1998 do Conselho de Educação do Ceará, promulgado na data de 21 de outubro de 1998. Sua gênese deveu-se aos programas "Esquema I" e "Esquema II" que também consistiam em cursos universitários para professores leigos e que haviam sido anteriormente autorizados pelo Parecer nº 1246 de 1995, também do CEC, e já se encontravam em andamento e desenvolvidos pela UVA. Portanto, a preocupação com a formação do professor leigo por parte do CEC e da Universidade Estadual Vale do Acaraú é anterior às exigências da LDB e do FUNDEF.

Assim, a Licenciatura Pedagogia em Regime Especial fundamentava-se legalmente no disposto pelas leis e artigos: Lei nº 9394/96 –Art.44; Art.53; Art. 63; Art. 81; Art. 87. Lei nº 9424/96 - Art. 9 e Lei 12.066/93 - Art. 18, de acordo com as informações apresentadas no Manual do Aluno (em anexo B).

O regimento do funcionamento do curso pautava-se nas normas de condutas semelhantes ao das Instituições de Ensino Superior, estando os alunos submetidos ao Regimento Geral da própria Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

A forma de ingresso ao curso dava-se através de vestibular específico, nos moldes dos vestibulares tradicionais, e era executado pela comissão de vestibular da Universidade Estadual Vale do Acaraú. As provas aconteciam nos municípios em que o curso iria se realizar. O vestibular consistiu em seis provas: língua portuguesa; língua estrangeira; redação; ciências I, abrangendo as disciplinas matemática e física, ciências II, abrangendo as disciplinas de química e biologia, história e geografia.

De acordo com o Edital Nº 11/98 da UVA, de 30 de setembro de 1998, o ingresso ao curso deu-se pelo processo classificatório da pontuação obtida, em ordem decrescente, com aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas em edital. O critério

adotado na apuração das provas eram os mesmos para a graduação regular da UVA, a soma dos escores brutos alcançados pelos candidatos. Eram eliminados do concurso os candidatos que não atingissem o perfil mínimo de 10% (dez por cento) de aproveitamento em todas as provas do certame. Também seriam sumariamente desclassificados os candidatos com a redação fora dos critérios estabelecidos.

Os documentos necessários para participar do exame eram os de praxe exigidos pelos concursos de vestibular da época, acrescidos do comprovante de que estava em pleno exercício do magistério, cuja docência deveria completar dois anos até o final do curso.

O curso acontecia de forma presencial, sendo cobrada a assiduidade de, no mínimo, 75% de frequência do total de atividades desenvolvidas em cada disciplina. As aulas eram realizadas nos finais de semana e férias durante dois anos nos municípios do interior, ou o curso noturno realizado todas as noites na capital.

A avaliação do desempenho do aluno em aula, quanto à eficiência e grau de aproveitamento em cada disciplina, era expresso em notas, na escala de 0 (zero) a 10 (dez). Durante o semestre letivo, estavam previstas três avaliações progressivas em cada disciplina. O aluno estaria aprovado se obtivesse nota igual ou superior a 7 (sete) na média das avaliações progressivas.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial, inclusive sua carga horária, estava em consonância com a orientação predominante de toda a legislação em vigor sobre formação de professores para o Ensino Fundamental – Resolução n. 01 de 30.09.1999 do CNE e Resolução n. 02, de 26.10.1997 do CNE.

O currículo pleno do curso era formado por vinte disciplinas obrigatórias, correspondendo a 107 créditos e a uma carga horária total de 1.065 h/a. Foi proposto para ser ministrado com duração de dois anos. O restante da carga horária necessária à formação docente era completado considerando o tempo de, no mínimo, dois anos em efetiva regência docente na sala de aula.

Sobre o aproveitamento ou incorporação das horas dedicadas à atividade do magistério, como carga horária complementar aos programas de formação, Carvalho (2001) considera que não é somente permitido, mas pedagogicamente recomendado. Para o autor, estas horas de atividades devem ser submetidas a uma supervisão didático-pedagógica efetiva e adequada, não se tratando de uma simples incorporação matemática e quantitativa.

As disciplinas obrigatórias contemplavam conteúdos considerados indispensáveis à formação básica profissional fixada pelo Conselho Nacional de Educação (currículo mínimo) e pela UVA, abrangendo fundamentos teóricos cuja compreensão é necessária para a docência (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Legislação do Ensino, Metodologia Científica), além das didáticas e conteúdos específicos por áreas de estudos (Matemática, Português, Ciências, Estudos Sociais).

Quadro 1 – Grade curricular do Curso de Pedagogia em Regime Especial				
Nº	Código	Disciplina C/H Créditos	C/H	Créditos
1	DIAEMI	Didática e Metodologia Aplicada ao Ensino Fundamental e Médio	90	06
2	PSEIA2	Psicologia da Educação – Infância e Adolescência	90	06
3	PENPL1	Prática de Ensino – Planejamento	60	04
4	FUMAT1	Fundamentos da Matemática	105	07
5	BIEDU3	Biologia da Educação	60	04
6	FHFED3	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	90	06
7	SOEDU3	Sociologia da Educação	60	04
8	PSEAP4	Psicologia da Educação – Aprendizagem	90	06
9	ESAED4	Estatística Aplicada à Educação	60	04
10	METCI1	Metodologia do Trabalho Científico	60	04
11	EFUEF2	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	60	04
12	EFUEM2	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	60	04
13	POESO2	Política Educacional e Social	90	06
14	OEDOC4	Orientação Educacional e Ocupacional	60	04
15	DIESP4	Didática Especial Aplicada ao Ensino Fundamental (Metodologia do Ensino de Português)	60	04
16	DIESM4	Didática Especial Aplicada ao Ensino Fundamental (Metodologia do Ensino de Matemática)	60	04
17	DIESC4	Didática Especial Aplicada ao Ensino Fundamental (Metodologia do Ensino de Ciência)	60	04
18	DIEES4	Didática Especial Aplicada ao Ensino Fundamental (Metodologia do Ensino de Estudos Sociais)	60	04
19	PENE12	Estágio Supervisionado I	150	10
20	PENE23	Estágio Supervisionado II	150	10
TOTAL			1065	107

Fonte: Manual do Aluno Curso de Pedagogia em Regime Especial da UVA 1997.

O estágio curricular em nível prático, exigido pelo curso de acordo com a legislação pertinente, tinha por objetivo preparar para a prática profissional e deveria ser realizado no município onde estava sendo ofertado o curso, de preferência na turma em que o professor-aluno ensinava, sob supervisão do docente destacado pela UVA para o acompanhamento.

Percebemos que o currículo proposto, como de maneira geral os currículos dos programas de formação de professores, foi elaborado tendo por base a perspectiva da *tradição acadêmica*, que tende a privilegiar o domínio dos conhecimentos teóricos e das didáticas, conforme a análise dos modelos de formação sugeridas por Zeichner (1993).

Entretanto, para Soares (1997), a grande novidade do programa de formação Pedagogia em Regime Especial estaria na integração teoria e prática, em que o estágio supervisionado, que normalmente ocorre no final do período de formação, teria sua carga-horária integralizada no decorrer do curso, já que os professores-alunos participantes do PRE deveriam estar em regência de sala de aula.

Nessa proposta, a teoria seria enriquecida pela prática. Para o autor, este poderia ser um modelo alternativo para os atuais cursos de Pedagogia, cujas propostas são, via de regra, calcadas na separação entre teoria e prática e na supervalorização da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Respaldando o comentário sobre a articulação reflexiva entre teoria e prática durante o acontecer das aulas do programa P.R.E., o Professor Osmar Fonteles, citado por Linhares (2001), relata que ao lecionar em municípios do interior do Ceará foi surpreendido pelo grau de interesse dos professores-alunos, como também pelas críticas e questionamentos dos problemas levantados em sala, causando-lhe admiração, sobretudo, a destreza com que aplicavam conceitos abstratos na análise dos problemas da escola local, exercitando, assim, seu espírito crítico e levando a suscitar reflexões e questionamentos sobre as dificuldades da instituição escolar a que pertenciam.

Para Linhares (2001), esse indicador demonstra sintomas da maturidade intelectual desse novo professor do interior, comparado com o antigo, mergulhado numa rotina e num conformismo, onde as possibilidades de aprendizagem e motivação eram mínimas e inexistentes.

Considera o autor que a juventude desses novos professores, cujos moldes de formação diferem da pedagogia vigente nos cursos convencionais e de longa duração, propiciou-lhes uma agilidade intelectual, um senso analítico e crítico, além de uma capacidade de julgar situações concretas com discernimento e bastante atualidade. "É operário de uma nova escola que vai formar cidadãos" (LINHARES, 2001, p.99).

O corpo de docentes que lecionavam as disciplinas no curso de Pedagogia em Regime Especial era formado por doutores, mestres e especialistas, pertencentes ou não a Instituições de Ensino Superior, mas que deveriam, além da formação e domínio do conteúdo que lecionavam, apresentar boa didática. Foram chamados muitos professores que na época já se encontravam aposentados. O desempenho dos professores deveria ser acompanhado por avaliações dos professores-alunos ao final da disciplina.

Devido às proporções que o programa Pedagogia em Regime Especial assumiu, nem sempre foi possível alocar professores com experiências anteriores em ensino superior, visto que naquela época, o Ceará contava com um reduzido número de instituições neste nível de ensino. No entanto, com a instauração significativa de centros universitários que o Ceará passou a contar desde então, estes professores, a partir da experiência de docência no P.R.E., formaram o contingente necessário para o funcionamento desses novos centros de educação superior.

Os recursos para o custeio financeiro do programa Pedagogia em Regime Especial foi originário de recursos previstos pelo FUNDEF com contrapartidas de arrecadações municipais, através das prefeituras das cidades em que estavam sendo realizados, ou pelo poder estadual com recursos do Banco Mundial, ou mesmo pelos próprios participantes. Houve alguns casos de custeio misto, em que o aluno arcava com uma parte e o poder público complementava. Como foi no caso da Prefeitura da Cidade de Fortaleza (capital do Estado do Ceará) em que os professores-alunos participantes receberam auxílio de 50% do valor das parcelas.

Os professores terceirizados cuja contratação era temporária, mas para quem também era exigida a titulação, já que estavam em salas de aula, pagaram com os próprios recursos, como também os professores das escolas privadas. Nestes casos, foram concedidos diversos descontos nos pagamentos, concebidos pela própria UVA ou por solicitação de autoridades do Estado.

A descontinuidade no recebimento dos recursos advindos do setor público era constante e alguns municípios ainda se encontram inadimplentes com a Universidade Estadual Vale do Acaraú. Isto demonstra a falta de compromisso de alguns prefeitos com os trabalhadores da educação e com a educação de seu município. Diógenes (2009) identificou a mesma descontinuidade e inadimplência no repasse dos recursos financeiros para o programa de formação MAGISTER, operacionalizado pela UFC e UECE.

3.3.2 Os núcleos de extensão do programa Pedagogia em Regime Especial

A explicação aqui trazida sobre o contexto local de inserção do programa Pedagogia em Regime Especial, os núcleos de extensão como foram chamados, tem por finalidade mostrar a amplitude da revolução que o programa de formação de professores da UVA causou no meio educacional cearense, uma verdadeira “operação de guerra”, como se refere o Prof. Teodoro Soares.

O programa de formação em Pedagogia em Regime Especial foi implantado de forma descentralizada, em vários núcleos de extensão sediados nos municípios do interior e em Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Esta descentralização deve-se à grande demanda

por programas de formação, devido à quantidade de professores leigos que estavam nas salas de aula do ensino público cearense. Nessa situação, seria inviável que as aulas fossem realizadas apenas nas sedes das universidades existentes, que na época eram em quantidade reduzida e insuficiente para atender a demanda.

Diante dessa realidade, os núcleos de extensão foram implantados em escolas dos municípios, de início somente em instituições públicas e, posteriormente, também em escolas privadas, que viam na proposta uma ótima oportunidade de titular seus professores, os quais, assim como os professores da escola pública, não contavam com a formação requerida pela LDB. O Ceará, tomando como referência o Censo Escolar 1999, contava com um contingente de 24.226 professores atuando na rede de ensino privado da educação básica, o que representava 24,34 % da totalidade de professores nesse nível de ensino no Estado. (INEP,1999)

A partir da necessidade de qualificar seu corpo docente para atender a LDB³⁶, algumas escolas privadas pequenas e grandes, principalmente na cidade de Fortaleza, procuravam a UVA para implantar em sua sede o curso de formação de professores. São exemplos, entre outros que disponibilizaram suas instalações, o Colégio Farias Brito, grande rede de ensino, Colégio Batista, Colégio Integral, localizados no bairro Aldeota, zona nobre da cidade, e que atendem a alunos com bom poder aquisitivo.

Também sediaram o programa em Fortaleza o Colégio da Imaculada Conceição, Colégio Lourenço Filho, Colégio Raquel de Queiroz, Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Colégio Deoclécio Ferrer, Colégio Tiradentes e Colégio Agapito dos Santos. Todas estas são instituições com boa tradição de ensino em tempos outros da cidade de Fortaleza, mas que na época operavam com mensalidades mais em conta e, portanto, atendiam a alunos com poder aquisitivo mais limitado, estavam localizadas mais próximas do centro da cidade, onde em épocas passadas residia a elite da cidade.

O núcleo de extensão Sapiientia, que é onde esta pesquisa se insere, estava responsável pela administração e coordenação do Colégio Tiradentes, do Colégio Agapito dos Santos e do Colégio Batista, esses dois primeiros transferidos no final do primeiro ano de funcionamento, 1999, para o Colégio das Irmãs Doroteias. O primeiro colégio a aderir ao programa foi o Colégio Agapito dos Santos, inaugurando a inserção do curso de Pedagogia em Regime Especial em escolas particulares.

Na época do curso de formação de professores P.R.E., o colégio Agapito dos Santos era dirigido pelo Prof. Bandeira³⁷ e oferecia ensino fundamental e médio, atendendo a uma clientela de bairros periféricos, apesar de estar localizado no centro da cidade. Estava com a estrutura física um pouco a desejar e assim como o professorado do Ceará, andava meio acabrunhado.

³⁶ As escolas particulares estão submetidas às normas que regem o ensino de um modo geral (art. 7º, I e II da LDB).

³⁷ O Profº Bandeira era presidente da Organização Educacional Tiradentes que contava com três sedes, sendo uma delas o Colégio Agapito dos Santos.

O Colégio Agapito dos Santos foi exemplo de propostas educativas renovadoras nos anos cinquenta e sessenta, tendo sido responsável pela formação de educadores de renome no Ceará. Um depoimento que nos deixa a pensar, porque os feitos em educação acontecem e se vão, é o relato do Professor Eduardo Diathay (s.d) que, ao expressar sua passagem pelo Colégio Agapito dos Santos, no início dos anos cinquenta, nos deixa a desejar que esta fosse a atual descrição das nossas escolas públicas e privadas no Ceará.

Lauro em 1953, [...] convidando-me a ensinar no colégio Agapito dos Santos, **seu laboratório pedagógico, onde testava gentes e idéias inovadoras.**[...] Tudo aí era jovem e experimental. **Sua direção desafiava sem pieguice certezas e rotinas arraigadas.** [...] O emblema da instituição trazia a célebre imagem do Pensador de Rodin, e ao redor a frase de Montaigne resumia o espírito do projeto: ***Une tête bien faicte***, (uma cabeça bem feita) omitindo o restante do pensamento ***plutôt que bien pleine*** (e não uma cabeça bem cheia). (DIATHAY s.d., grifo nosso)

O relato de Diathay (op. cit.) nos leva a indagações do porquê de tantas experiências renovadoras e de qualidade na educação de nosso estado, por que não dizer, de nosso país, não têm continuidade, se este não fosse o percurso perverso das ações inovadoras, com certeza muitos dos problemas atuais da educação já teriam sido superados.

Becker (1992) reflete que no meio educacional sempre que surgem novas ideias, as ideias precedentes são extintas, como se nada mais tivessem a oferecer. Não se leva em conta que todas as teorias, ações e até mesmo todas as políticas públicas têm algo a contribuir. Nas escolas brasileiras o modismo pedagógico é algo permanente: só se pode adotar o Vigotsky se abandonar o Piaget! Essa visão míope acaba por criar dentro da escola um verdadeiro campo de disputa na elaboração dos projetos e atividades pedagógicas. O que, via de regra, acaba por se refletir nas relações entre os pares institucionais.

Merece registro o recorte, mesmo antecipando uma reflexão própria das considerações conclusivas, que, para os professores-alunos do programa de formação P.R.E., o fato de estar estudando, cursando uma faculdade (como eles se referiam ao curso) em colégios de tradição na cidade, mesmo que não contassem com a opulência de outrora, mas que já haviam sido objeto de desejo de muitos destes professores leigos na adolescência, era algo que simbolizava status, atrelava valor ao programa de formação, que na fala deles deixava de ser um "curso para professor" e adquiria status de um curso de 'graduação em uma Universidade'.

Diga-se de passagem que essa Universidade, no caso a UVA, simbolicamente evocada, estava localizada no município de Sobral, no interior do Estado, distando 240 quilômetros de Fortaleza. E que a maioria deles, ou quase a totalidade dos alunos, nunca havia visitado o campus da UVA em Sobral. Mesmo assim, o que se percebia é que eles construíram, em nível simbólico, a representação do espaço de uma facul-

dade. Esta estratégia cognitiva de representar um objeto ausente, diríamos que é o mesmo mecanismo simbólico que constrói a credibilidade do ensino a distância, ressignificando, desta maneira, o paradigma da academia, que carece entre outras tradições, de um lócus físico institucional. Este tema será retomado por ocasião das considerações conclusivas.

3.3.3 As repercussões do programa no desenvolvimento educacional do Ceará

Através dos registros escritos nos artigos organizados em coletâneas pelo grupo do Prof. Teodoro Soares, podemos perceber que as contribuições do Programa Pedagogia em Regime Especial ao desenvolvimento social e educacional do Ceará são inegáveis, tanto em nível da melhoria do quadro dos professores da educação básica, o que consequentemente contribuiu para elevar a qualidade da educação pública do estado, quanto em nível da expansão e interiorização do ensino superior no Estado do Ceará, o que transforma este programa de formação docente em uma das iniciativas propulsoras.

Afirma Soares (2007) "...que o embrião da expansão da UVA, que transpôs a barreira do confinamento universitário e derrubou muros de preconceitos, foi a criação dos cursos de Pedagogia em Regime Especial" (SOARES, op.cit., p.80).

Em 1997, quando do início da implantação do programa P.R.E. e do começo da "Operação de Guerra" pela graduação dos professores leigos no interior cearense, o setor público e privado de ensino superior no Estado contava apenas com cinco universidades e duas faculdades. Atualmente, doze anos depois, conta com mais de cinquenta e três (53) instituições de educação superior distribuídas entre capital e municípios do interior do Estado, conforme indica o Cadastro de Instituição de Ensino Superior no Ceará disponibilizado no site do INEP (2009).

Assim como propõe Soares (2007), entendemos que tamanho crescimento do setor deveu-se à ação desenvolvida pela UVA ao implantar a graduação de Pedagogia em Regime Especial em 142 municípios do total de 184 que compõem o território cearense, iniciando, assim, a interiorização e expansão do ensino superior no Ceará.

Essa ação, mesmo que tenha se destinado a atender a graduação de professores leigos da educação básica, desmistificou o acesso a esse nível de ensino, considerado inacessível por uma grande parcela da população cearense, além de fomentar o desejo de jovens e adultos de ingressar na faculdade e se qualificar para o mercado de trabalho.

Dessa feita consideramos que a atuação extensionista da UVA, 'destampando a panela de pressão' da demanda reprimida por cursos universitários, abriu o mercado do ensino Superior no Ceará. Vale ressaltar que a principal bandeira de luta defendida pelo reitor da UVA era a luta pela universalização e interiorização do Ensino Superior no Ceará.

Na época, a demanda contida por ensino superior no Ceará apresentava dados desanimadores, pois apenas 0,6% da população total do estado estava na Universidade, e

a média nacional era de 1,2%, o que situava o Ceará bem abaixo da média Brasil, que também apresenta uma posição bem incômoda em relação aos países desenvolvidos, enquanto que estados como Santa Catarina já alcançavam 1,0%.

As instituições públicas eram insuficientes, como ainda o são até hoje, e as instituições particulares, em números reduzidos e todas situadas na capital, operavam com mensalidades cujo valor era inacessível para a população de menor poder aquisitivo, trabalhadores cuja renda familiar não ultrapassava a três salários mínimos. Neste aspecto, a UVA também quebrou paradigmas, pois os cursos oferecidos eram bem mais acessíveis e em alguns municípios subsidiados pelo poder público local (SOARES, 2000)

Acreditava Soares (2000) que a universalização do ensino superior resultaria em uma mudança comportamental sem precedentes no seio das comunidades interioranas, como também levaria a uma formação política e de preparação do cidadão para o exercício pleno da cidadania. Comenta o autor: "Em breve numa cidade pequena poder-se-á encontrar um número razoável de pessoas graduadas e qualificadas que desempenharão um papel importante na condução das diretrizes da coletividade" (SOARES, 2000, p. 34).

Sem dúvida se deve a esta visão, coragem de inovar e persistência do Reitor da UVA, José Teodoro Soares, a expansão dessa ação na educação do Estado do Ceará, implantando um curso de nível superior para a formação docente, em quase a totalidade dos municípios cearenses. E, "o que é mais importante neste processo é que o professor-aluno não veio até a universidade e sim esta foi até ele, no seu município, em um intenso processo de interiorização do ensino superior" (SOARES, 2005, p. 39).

A ação foi posteriormente ampliada para outros estados da região Norte, principalmente para o estado do Pará e Amapá e alguns estados da região Nordeste, como por exemplo, Paraíba e Rio Grande do Norte, e ainda na região centro-oeste para o estado de Goiás. Estas regiões são as mais pobres do Brasil, com características de subdesenvolvimento e que consequentemente contavam com um grande contingente de professores leigos sem um nível de formação apropriado para lecionar.

Os registros indicados por Soares (2005) demonstram que em pouco mais de 8 anos, entre 1997 e 2005, a UVA conseguiu graduar a grande maioria dos professores leigos do sistema de ensino cearense e os ainda existentes estavam cursando sua graduação, tanto na UVA, quanto em outras universidades do estado. Demonstrando em números, de acordo com Soares (op. cit.), no ano de 2005 a UVA já havia formado em seus Campi e unidades de extensão da zona norte 17.200 professores-graduados e cerca de 9.000 alunos cursando, enquanto que na Região Metropolitana de Fortaleza já haviam sido diplomados 8.000 professores, tendo 12.000 em sala de aula.

Após uma década do início das ações do programa de formação 'P.R.E.', comparando os dados do INEP para o ano de 1996 e 2007 (ver quadro 2), observamos claramente a mudança no perfil da formação profissional do professorado leigo cearense, o que com certeza propiciou melhoras na qualificação profissional desses professores, resultando em uma maior valorização social dos docentes, pois passaram a receber melhores salários, através da ascensão funcional.

Quadro 2 – Educação Básica no Ceará: anos 1996 e 2007				
Professores por nível de escolaridade	Ano de 1996		Ano de 2007	
	f	%	f	%
Nível fundamental	15.800	37,18%	915	1,0%
Nível médio	23.883	56,20%	27.294	31,8%
Superior	2.816	6,63%	57.575	67,2%
Total	42.499	100,00%	85.784	100,00%

Fonte: INEP 1996 e 2007

No ano de 1996, havia 37,18% professores leigos com apenas escolaridade em nível do ensino fundamental. Já em 2007 este índice cai para 1,06%. Quanto aos professores graduados em nível superior, passa-se dos sofridos 6,63% em 1996, para 67,12% em 2007. Também o 'Índice de Desenvolvimento da Educação Básica'(IDEB), apurado em 2007 pelo INEP, registra que os alunos do Ceará obtiveram as melhores notas do Nordeste, apontando um desempenho notável principalmente nos municípios interioranos onde o programa de formação PRE foi implantado.

Já indicadores do Governo do Estado do Ceará, como o 'Mapa da Alfabetização', elaborado pela Secretaria da Educação, apresenta que 71% das cidades que tiveram um desempenho considerado desejável localizavam-se na zona de influência da UVA e do programa, inclusive os três primeiros colocados: Sobral, Mucambo e Cruz (SOARES, 2008).

Como muito apropriadamente reflete Holanda (2006), observa-se que, quando se evidencia uma elevação dos índices educacionais, ocorrem melhorias nos indicadores de qualidade de vida da população em geral. Sendo assim, são perceptíveis as melhorias sócio- educacionais dos municípios do interior cearense a partir da chegada de uma Instituição de ensino superior, no caso a UVA, que inegavelmente propiciou a elevação dos índices educacionais.

3.3.4 As críticas ao programa de formação de professores da UVA

O programa de formação de professores, Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial da UVA, gerou uma enorme celeuma em vários segmentos da sociedade cearense. Acreditamos que em grande parte por se tratar de um curso universitário com enorme abrangência e que, com menor duração, conferia um título de graduação.

Soares (2001) aponta que esta iniciativa, mesmo tendo obtido a compreensão e apoio do Conselho de Educação do Ceará, encontrou resistência em certas instâncias do aparelho de Estado e em setores corporativos e conservadores da própria comunidade universitária cearense.

Linhares (2001) considera que as críticas sobre esta nova geração de professores que despontava da experiência da formação promovida pela UVA, provocavam reações e acor-

davam receios e suspeitas por parte dos especialistas de formação, de forte teor teórico, especulativo e intelectualista, “olvidando o caráter de arte da profissão de professor”. (LINHARES, 2001, p.100).

Os motivos subjacentes a essas críticas, principalmente as que advieram dos setores educacionais, foi primeiramente o incômodo gerado pelo acesso ao ensino superior formal que o programa possibilitou, tendo em vista o caráter cartorial do sistema educacional brasileiro³⁸, e a grande inflação de diplomas de pedagogos no mercado profissional cearense. Tendo-se em conta o que propõe Bourdieu (2007), que nos diversos mercados de capitais o valor do título escolar varia basicamente em função de sua maior ou menor oferta, quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização, ou seja, ‘a inflação de títulos’ o desvaloriza.

Adverte Bourdieu (1998) que, na perspectiva do pensamento de cunho funcionalista e neoliberal, a aquisição de um título universitário só se torna possível como resultante de um intensivo investimento pessoal e familiar em nível financeiro e laborativo. Investimento este que, no enxergar dessas críticas, não houve por parte dos professores-alunos participantes do P.R.E, pois ingressaram no curso de nível superior respaldado por uma prerrogativa legal que lhe facilitava o acesso e o percurso para obtenção do título, já que a graduação era realizada em apenas dois anos. Não levando em conta que tanto a oferta como o ingresso ao curso de formação Pedagogia em Regime Especial deveu-se a uma necessidade social preeminente.

Como contraponto às críticas, a pesquisa de opinião feita em 1999, pelo Instituto de Pesquisas Sociais, Políticas e Econômicas (IPESPE)³⁹, o curso de Pedagogia em Regime Especial da UVA foi considerado como ‘ótimo’ ou ‘bom’ por 56% dos alunos, 63% dos professores e 65% dos formadores de opinião. Também o escritor e jornalista Carlos Heitor Cony citado por Soares (2001, p.9) faz referência a iniciativas dessa natureza como parecendo um ‘ovo de Colombo’, cujo exemplo “poderia servir igualmente para outros setores da administração pública”.

Ainda na perspectiva de contrapontos às críticas sobre o Programa Pedagogia em Regime Especial, também apresentamos o depoimento no jornal ‘O Povo’ do Diretor do Centro de Educação de Jovens e Adultos do município de Messejana, o Prof. João Milton Cunha de Miranda (2003), que traduz de forma direta “as dores e delícias” do Programa Pedagogia em Regime Especial:

Sobre as críticas, rebate Miranda (2003)

Se por um lado, o curso de Pedagogia em Regime Especial foi criticado pela lógica expansionista, pelo tempo reduzido de sua duração e pela estrutura acadêmica mínima aceitável nos municípios: bibliotecas, laboratórios etc.

³⁸ No Brasil, o sistema educacional rege-se pela premissa de cunho cartorial em que só é considerado válido o conhecimento titulado por instituições autorizadas pelo CNE.

³⁹ Pesquisa citada por Soares (2001).

Por outro lado, as deficiências apontadas foram devidamente respondidas pelo tamanho do desafio assumido: milhares de professores leigos nas redes públicas e particulares que não poderiam sair do trabalho e/ou se deslocarem para outra cidade e precisavam ser todos capacitados ao mesmo tempo (MIRANDA, 2003).

Sobre a missão pedagógica, considera que:

O Curso partiu do aproveitamento pedagógico da experiência adquirida pelo professor leigo em anos de sala de aula e de pó de giz, criando a possibilidade de flexibilizar a sua duração porque o marco discente era a prática magisterial de quem educou gerações que, se não fosse em regime especial, não poderiam alcançar o tão sonhado diploma de graduação e a realização profissional (MIRANDA, 2003).

E sobre os feitos, assim aponta Miranda:

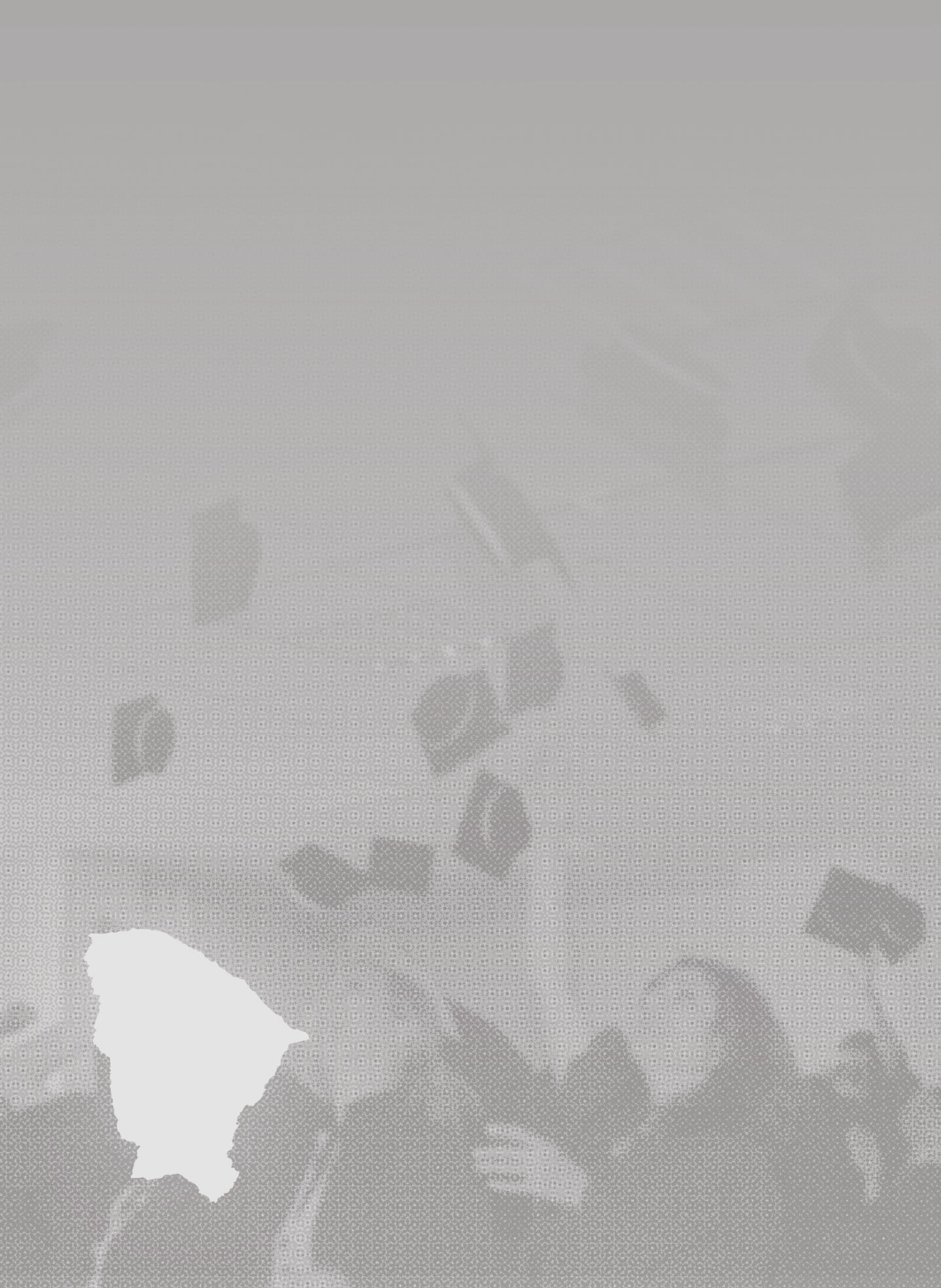
O Curso contou com a colaboração de docentes com titulação de todas as Instituições de Ensino Superior do Estado, incentivou que as Bibliotecas municipais e escolares investissem em acervo bibliográfico e estimulou o interesse pelas novas tecnologias da informação.

Hoje, no entanto, a realidade é outra. É possível encontrarmos um professor padrão no Ceará. A força da UVA de manejar o conhecimento na direção dos excluídos permitiu o acesso à Universidade. Com muito orgulho, afirmo que no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Messejana, instituição que vimos nascer há 3 anos, temos 100% dos professores com nível superior (Miranda, 2003).

Em vista das discussões expostas e arrematadas pelo depoimento de Miranda, entendemos que foram estes os inegáveis 'feitos e desfeitos' do programa de formação de professores em Pedagogia em Regime Especial para o desenvolvimento socioeducacional do Estado do Ceará.

Para finalizar, ponderamos que o programa de formação de professores em Pedagogia em Regime Especial da UVA, assim como os demais programas de formação para os professores leigos implantados no Brasil, mesmo com todas as adversidades e aligeiramentos, contribuíram para se enfrentar o desafio de ter 100% dos professores em exercício na escola fundamental formados por instituições de ensino superior.

Bem ou mal formados, com pouco ou muito saber, com visão crítica reflexiva ou não, estes professores estão contribuindo para o desenvolvimento pleno de uma educação pública de qualidade no Brasil, basta observar o avanço no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ano de 2010. E mais amiúde, observar o IDEB alcançado pelo Estado do Ceará, que foi o melhor da região Nordeste do Brasil.



4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO

“O pensamento é por natureza comunicativo. Considerar o pensamento na cabeça de um só é privá-lo de tudo o que o torna vivo e importante para as pessoas”.

Serge Moscovici

4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Atualmente, o estudo das representações sociais constitui uma tradição de pesquisa rica e diversificada e em plena evolução. A teoria das representações sociais tem hoje um alcance internacional, estando estabelecida como uma tradição de pesquisa na Europa e na América Latina.

O conceito de representação social é utilizado por um vasto número de cientistas sociais (psicólogos, sociólogos, geógrafos, historiadores etc.), sendo aplicado no estudo de problemas muito diversos, como meio ambiente, justiça, saúde, educação, constituindo um campo de investigação vivo e dinâmico. Na opinião de autores como Vala (1993); Cabecinhas (2004); Oliveira (2004) dentre outros, o conceito de representação social surgiu como reunificador nas ciências sociais.

4.1.1 Contextualização histórica

A matriz da teoria da Representação Social surgiu em 1961, na França, a partir da obra do romeno naturalizado francês Serge Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, causando impacto nos meios intelectuais pela novidade da proposta. Entretanto, foi um rápido momento que não produziu desdobramentos visíveis de imediato. A perspectiva moscovicianiana permaneceu encerrada no Laboratório de Psicologia Social da *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris, e nos laboratórios de colegas como Claude Flament, Jean Claude Abric.

O surgimento da teoria das representações sociais na década dos anos sessenta atribui-se que foi impulsionado pelo interesse acerca dos fenômenos do domínio do simbólico, pois nessa época florescia a preocupação com explicações para processos como consciência, imaginário, representação e memória social, mesmo que estas noções somente recebessem mais atenção a partir dos anos 80.

Como tantas outras contribuições importantes, a teoria das representações sociais surge antes do seu tempo, contrariando o paradigma dominante na época, tanto na Psicologia como nas Ciências Sociais. Na Psicologia, o enfoque no behaviorismo, com o imperativo experimental, estabelecia os limites do que era considerado científico. Nas Ciências Sociais, a presença de uma determinada leitura do marxismo tendia a atrelar o desenvol-

vimento superestrutural à infraestrutura, deixando poucas brechas para a autonomia desta (JODELET, 2001).

Moscovici questionava as teorias que consideravam que os nossos cérebros são 'caixas negras', que processam mecanicamente a informação em função dos condicionamentos exteriores, e questionava igualmente as teorias segundo as quais os grupos e os indivíduos estão sempre sob o domínio das ideologias produzidas e impostas pela classe social, pelo Estado, pela Igreja ou pela Escola, sendo seus pensamentos e palavras meros reflexos dessas ideologias (CABECINHAS 2004).

Em suma, o que motivou Moscovici a desenvolver o estudo das Representações Sociais no âmbito científico foi sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não davam conta de explicar a realidade em outras dimensões, principalmente na dimensão histórico-crítica.

Moscovici (1978) em sua obra conduz inicialmente um estudo científico tentando compreender de que forma a psicanálise (conhecimento científico), ao sair dos grupos especializados, é resignificada pelos grupos populares, ou seja, o autor estudou as diversas maneiras pelas quais a psicanálise era percebida (conhecimento comum), difundida e propagandeada ao público parisiense.

Partindo da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, Moscovici (1978) entende que estas formas guiadas por objetivos diferentes são móveis e definem dois universos representacionais nas nossas sociedades: o consensual e o científico. O 'universo consensual' seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o 'universo reificado' se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre eles, apenas propósitos diversos.

Para Jesuíno (1993) esta obra de Moscovici lançou uma problemática específica - como é que o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo 'homem comum' (leigo) - e uma problemática mais geral - como constrói o homem a realidade. Na sua dimensão epistemológica, a teoria das representações sociais tece crítica ao binarismo que antepõe natureza e cultura, razão e emoção, objetivo e subjetivo, pensamento e ação, ciência e senso comum, e se insere na dimensão das teorias relacionais, em que não se pode conhecer sem estabelecer relação entre o 'tema objeto' e o seu contexto (ARRUDA, 2002).

Desta feita os estudos de Moscovici, voltados para fenômenos marcados pelo subjetivo e captados indiretamente, baseavam-se em metodologias que dependiam da interpretação do pesquisador, o que não era habitual na psicologia da época, fugindo aos cânones da ciência psicológica normal de então. Portanto, foi preciso esperar quase vinte anos para que a mudança paradigmática permitisse o despontar de possibilidades divergentes.

No Brasil, de acordo com Oliveira e Werba (2003), o interesse pela teoria das representações sociais iniciou-se no final da década de 70, em estreita relação com o desenvol-

vimento da Psicologia Social que assume uma postura mais crítica frente às questões de ordem macrossocial.

4.1.2 Desenvolvimento da conceituação de Representação Social

O conceito de representação social atravessa as ciências humanas, tendo raízes na Sociologia, na Antropologia e na história das mentalidades. Embora oriundos da sociologia de Emile Durkheim (1898), de onde resgata o conceito de representação coletiva, é na psicologia social que a ideia de representação social ganha uma teorização nos tempos atuais.

Considera Arruda (2002) que, mesmo que o conceito de representação seja originário da Sociologia, tanto a antropologia como a história das mentalidades o abraçaram, colocando sobre ele o foco do simbólico e da memória. No entanto, tratava-se de uma aplicação da noção de representação a tempos passados, mas que ainda assim, graças a elas, o conceito sobreviveu e atestou seu interesse para as ciências humanas.

Em Durkheim (1898)⁴⁰ as 'representações coletivas' são sistema de símbolos através do qual a sociedade se torna consciente de si mesmo, portanto, são como os conceitos que são produzidos e coletivamente formam a bagagem cultural de uma sociedade. Já em Moscovici, as 'representações sociais', diferentemente das 'representações coletivas' de Durkheim, não são somente uma herança dos antepassados, transmitida de maneira estática e preestabelecida, mas um conhecimento construtivo, de caráter social, que se origina nas convenções interindividuais e intergrupais. Assim, as 'representações coletivas' cedem lugar às 'representações sociais' porque as primeiras não têm em conta a sua diversidade de origem e a sua transformação.

Nesta perspectiva, entende Moscovici (2007) que a ausência de dinâmica nas 'representações coletivas' de Durkheim torna-as inadequadas aos estudos das sociedades complexas atuais, onde existem pluralidade de sistemas envolvidos - políticos, filosóficos, religiosos etc.- e uma alta rotatividade do fluxo de representação.

Na formalização de sua teoria, Serge Moscovici (2007) recorreu a pensadores como Lévy-Bruhl, Piaget, e Freud, nos quais, ele mesmo informa, buscou pressupostos que corroborassem com o prisma de seus estudos sobre representações sociais, sobre a ideia de construção e do valor do saber e do saber prático.

Em Lévy-Bruhl (2008), buscou a premissa de que cada grupo social constrói suas próprias mentalidades, suas representações, o que desmitificava o pensamento ocidental como sendo privilegiado em comparação com outras formas de pensar. Assim, as representações em Lévy-Bruhl não têm a continuidade de formas de conceitos e de formas de pensar presentes na concepção de Durkheim, que incomodava Moscovici.

⁴⁰ Data da edição original.

Moscovici (2007) considera que o projeto de vida de Lévy-Bruhl foi explicar a mentalidade das culturas primitivas a partir de causas sociais, e não a partir de causas individuais, chamando atenção para a coerência dos sentimentos, raciocínios e movimentos da vida mental coletiva. Os indivíduos sofriam influências da sociedade e, por isso, exprimiam sentimentos comuns, o que Lévy-Bruhl chamou de representação. Mas o que mais o autor traz de polêmico para a época foi a premissa de que "é impossível converter formas superiores de pensamento escolhidas por uma cultura, em leis universais da mente humana". (LÉVY-BRUHL 1922 citado por MOSCOVICI, 2007).

De Piaget (1926), Moscovici estudou o desenvolvimento do pensamento infantil, a forma como se estrutura pelo processo de equilíbrio e se configura em estágios. Mostra que o pensamento infantil se dá por imagens e sincretismo cognitivo, em que a criança junta fragmentos de saberes que já conhece para formar uma configuração do que ela desconhece.

Sumariamente, podemos dizer que para Piaget (1976, 1990) o processo de desenvolvimento cognitivo consiste na construção gradativa dos esquemas de pensamento. A construção se dá por um longo processo de maturação e adaptação, em que estruturas pertencentes a estágios elementares são superadas e preservadas nos estágios imediatamente superiores. O processo evolutivo começa com os reflexos, passa por esquemas sensoriais e motores, seguindo-se de esquemas representativos, resultantes do aparecimento da função simbólica. Os esquemas representativos vão se coordenando gradualmente no sentido de uma conceituação crescente, conduzindo progressivamente às sistematizações operatórias concretas e formais⁴¹. (FIGUEIREDO, 1991).

Para Piaget (1926), o aparecimento da função simbólica é uma fase do pensamento infantil muito rica em representações simbólicas. É também nesta fase que a criança faz uso do sincretismo cognitivo, o corte-recorte de fragmentos de saberes, que tanto encantou Moscovici. Como indica o autor: "senso comum e conhecimento, tudo isso no pensamento de uma única criança" (MOSCOVICI, 2007, p. 283).

Trazendo para o âmbito da teoria das representações sociais, o que se apreende é que, em cada uma destas etapas do desenvolvimento, a criança constrói suas representações acerca da compreensão do ambiente em que está inserida socialmente, a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas e de seus sistemas de símbolos próprios, os quais também dependem, de suas possibilidades e das condições de suas estruturas cognitivas. Assim, o conhecimento social é apreendido pela criança mediante suas elaborações cognitivas individuais.

Sobre a importância da influência das ideias de Jean Piaget na constituição de sua obra, Moscovici (2003) assim testemunha:

⁴¹ Neste ponto da teoria, Moscovici (2007) considera que Piaget segue Durkheim no que diz respeito ao aspecto da continuidade do desenvolvimento humano e social, que diferentemente de Vygotsky, recorre a Lévy-Bruhl, que admite a possibilidade da descontinuidade.

Eu li *The Child's Conception of the World* pouco depois do que deveria, pois já tinha perto de 30 anos. Contudo, depois de o ler, fiquei em estado de choque. Tive uma grande oportunidade. Graças a essa leitura e a outros escritos de Piaget, meu pensamento se libertou de muitas noções limitadoras com respeito tanto aos métodos de pesquisa, quanto às importantes questões tratadas por nossa ciência (MOSCOVICI, 2007, p. 283).

E ainda de maneira mais amigável, Moscovici (2007) referencia os elos entre a proposta de Piaget e a sua. Em suas próprias palavras, o autor indica a congruência entre ambos acerca do objeto de estudo, da metodologia de pesquisa e da premissa teórica de representação. Diz o autor:

Lendo Piaget, ocorreu-me que ele estudou o senso comum das crianças, do mesmo modo que eu estava tentando estudar o senso comum dos adultos. **Esse foi o primeiro elo.** Descobri depois que seu método de estudar crianças através das observações e entrevistas focais poderia servir-me do mesmo modo. **Esse foi o segundo elo.** Envolvendo-me em seu trabalho, comecei a investigar seus sistemas teóricos, o sentido dos conceitos que ele empregou, sua lógica. E aqui **encontrei de novo** a representação dessa vez não apenas como uma noção, mas como idéia teórica. E isso, literalmente, mudou minha maneira de pensar (MOSCOVICI, 2007, p. 339, grifo nosso).

Consideramos importante comentar que, em diversos estudos sobre representação social realizados por autores brasileiros⁴², encontramos referências a possíveis contribuições das ideias de Vygotsky para o desenvolvimento da teoria das representações sociais de Moscovici. No entanto, apesar das congruências epistemológicas e de entendimento do entrelaçar individual e social, apontados costumeiramente por Moscovici entre o pensamento de ambos, o próprio Moscovici (2007) testemunha que só se familiarizou com as ideias de Vygotsky nos anos oitenta, época em que sua proposta teórica sobre as representações sociais já se encontrava bem estruturada e divulgada.

Acreditamos que, por ter Moscovici recebido influência do pensamento de Piaget e considerar a proposta de Piaget em muitos aspectos congruente com o pensamento de Vygotsky, as semelhanças podem levar a interpretações equivocadas de possíveis aportes do autor russo, fato que não corresponde à realidade histórica da constituição da teoria das representações sociais. Sobre essa constatação, são relevantes as palavras de Moscovici:

... apenas me familiarizei com Vygotsky mais recentemente. Foi durante o meu curso em Nova York que as idéias referentes à cultura, pensamento e linguagem, que eram discutidos em numerosos livros e artigos, entraram em meu mapa mental. Sob muitos aspectos ele era um autor da moda. Comecei lendo seu trabalho e o achei revigorante, estimulante e não convencional. Sobretudo, era curioso conhecer alguém que, na década de 1920, pôde escrever como se vivesse na década de 1980 (...) Deixei-me cativar pelo poder de seu estilo, uma impressão firme que permanecia quanto mais penetrava em seu horizonte intelectual. (Moscovici 2007, p. 284)

⁴² É impossível deixar de registrar tal desconhecimento da obra de Moscovici. Particularmente, atribui-se esta incorreção à apreciação quase mística, que alguns ciclos de educadores no Brasil têm pelas ideias de Vygotsky.

No âmbito da psicanálise de Sigmund Freud (1901, 1905), Moscovici tomou a ideia de que os processos inconscientes determinam a produção dos saberes sociais. Freud, com as teorias da sexualidade infantil, mostra como as representações passam do coletivo para o individual e como o social intervém na representação individual. Ou seja, como a transmissão cultural (princípio da realidade) permite ou interdita a construção do conhecimento. Segundo Jovchelovitch (1998), um dos textos decisivos para Moscovici foi "Teoria Sexual Infantil", no qual Freud mostra como a criança constrói teorias que se erguem na base das relações entre o universo infantil e o universo adulto.

Resumidamente, Freud (citado por Vaisberg, 1993) considera que, de acordo com o princípio do prazer, aquilo que se representa nos primórdios da atividade mental é o objeto desejado, sob forma de alucinação. A ineficácia da alucinação, entretanto, provoca a instauração de um outro princípio de atividade psíquica, o princípio da realidade, de modo que se deixa de representar apenas o agradável, passando-se a representar o real, mesmo que desagradável. A partir deste momento, o aparelho psíquico transforma-se, desenvolvendo capacidades voltadas para o reconhecimento da existência da realidade exterior. Este processo desemboca no pensar individual e social. O pensamento, como mediação, vai permitir a postergação da satisfação dos impulsos e a aprendizagem progressiva da realidade. Assim, de acordo com Vaisberg (1993) na perspectiva Freudiana, as representações sociais devem ser consideradas como expressão simultânea tanto do acatamento do princípio da realidade, na medida em que visam ao conhecimento do mundo, como da sobrevivência mental do fantasiar com vistas à obtenção da satisfação de necessidades e desejos, no âmbito das subjetividades grupais.

Piaget e Freud demonstram que a construção do conhecimento na infância é, na verdade, o processo no qual o sujeito emerge propriamente. Nessa relação com o mundo a criança desenvolve a capacidade para rerepresentar tanto o mundo, quanto a si própria. A criança aprende a colocar uma coisa no lugar da outra, a fazer um objeto representar o outro e, desse modo, rerepresentar a si mesma, criando sentido, isto é, simbolizando (JOVCHELOVITCH, 1998).

Trazendo a conceituação propriamente explícita da teoria das representações sociais, recorre-se a Jodelet (2001), que a define como sendo uma teoria sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Portanto, as representações sociais são como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando nossas condutas, ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, e a um estado de conhecimentos científicos, assim como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos.

Continua a autora informando que as representações sociais intervêm em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de

identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência e de mudança social. As representações sociais formam sistemas e dão origem a 'teorias espontâneas', versões da realidade que encarnam em imagens cheias de significação. As instâncias institucionais, os meios de comunicação mediáticos ou informais intervêm na sua elaboração, por meio de processos de influência social. (JODELET, 1989, apud CABECINHAS 2004)

Jodelet (1988) aponta também que as representações sociais, por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que sem dúvida, modificam os dois. Dessa forma, o social deixou de ser percebido em seu caráter objetivo e externo em relação aos sujeitos envolvidos. Assim: "...a representação não é um puro reflexo do mundo exterior, um traço que seja mecanicamente impresso e incrustado no espírito. Ela não é a reprodução passiva de um exterior num interior, concebidos como radicalmente distintos." (JODELET, 1988, p. 10).

Nessa perspectiva, o próprio Moscovici (2007) enfatiza que toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, não existindo representação sem objeto. Desse modo, uma representação social não pode ser compreendida enquanto processo cognitivo individual, uma vez que é reproduzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais. Menciona, pois, o autor que o objeto, seja ele humano, social, material ou uma ideia, será apreendido através da comunicação numa visão subjetiva e social da realidade.

Segundo Oliveira (2004), o interesse de Moscovici, contudo, não parou aí. Ele quis compreender como a produção de conhecimentos plurais advindos de um determinado grupo (saberes retificados, saberes da maioria, saberes dos grupos dominantes) se constitui e reforça a identidade de outros grupos distintos. Em suas próprias palavras, interessou-se pelo 'poder das ideias' de senso comum, isto é, pelo estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e, desse modo, constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas e ainda como estas práticas reconstituem seu pensamento. Ou seja, de como a ressignificação de conhecimentos e interpretação de fatos sociais externos são transformadas pelo sujeito em nível subjetivo e simbólico e, desta feita, ressignificam a realidade social vigente e seu próprio comportamento.

Neste ponto da teoria, indica Moscovici, o atrelamento entre conhecimento e 'fé' na elaboração e no poder das ideias e, portanto nas representações, considera o autor, buscando em William James e Russel, que a crença é essencial à ação. "Tudo o que está contido na nossa crença é uma ideia e ela, por sua vez, pode ser avaliada pela prontidão em agir" (MOSCOVICI, 2007, p, 343).

Para Oliveira (2004), o autor reflete sobre este assunto da teoria das mudanças sociais em dois outros livros, '*Psicologia das minorias ativas*' (1981), que mostra como os processos de mudança social são influenciados não apenas por grupos majoritá-

rios, mas também por grupos minoritários, e em *'A máquina de fazer deuses'* (1990), que desenvolve sua análise focalizando, sobretudo, a associação entre as causas psíquicas e sociais dos fenômenos, procurando superar a limitação do entendimento a fatores sociais e econômicos, e chamando, assim, a atenção para o esquecimento da dimensão psicológica por parte das teorias sociológicas tradicionais. Em ambos os livros, Moscovici trabalhou pelo reconhecimento dos processos de mudança social, levemente autônomos do sistema social e mais dependentes das ações de indivíduos e grupos (mesmo minoritários) e de suas situações sociais.

4.1.3 O processo de elaboração das representações sociais

No que se refere à elaboração das representações sociais, para Moscovici (2007) estas são geradas pela contribuição de dois fatores: a ancoragem e a objetivação. Esses processos estão intrinsecamente ligados um ao outro e são modelados por fatores sociais em interrelação com aspectos subjetivos e simbólicos dos sujeitos.

Os processos de ancoragem e objetivação servem para familiarizar o sujeito com o 'novo', primeiro colocando-o no quadro de referência do sujeito, onde pode ser comparado e interpretado, e depois reproduzindo-o e colocando-o sob controle. Os mecanismos de objetivação e a ancoragem são os responsáveis pela interpretação e atribuição de significados representacionais ao objeto investigado. (MOSCOVICI, 2007).

De acordo com Moscovici (2007), o mecanismo de 'ancoragem' integra algo estranho e perturbador no sistema particular de categorias e o compara com o paradigma de uma categoria que parece ser apropriada. No momento que um determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características desta categoria e é reajustado (ressignificado) para que se enquadre nela. Assim, dá-se sentido ao objeto, inserindo-o no que é familiar, ocorrendo desta feita uma conversão da novidade, na qual se traz o não conhecido para o conhecido.

Considera Moscovici (2007, p. 61) que "ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras". O autor chama atenção para o fato de que "o medo do que é estranho é profundamente arraigado no sujeito" e considera que isso se deve ao fato de que a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade e de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. Por conseguinte, nas representações sociais se atribui um valor de realidade conhecida como forma de preservar nossa própria subjetividade.

O processo de ancoragem, por um lado, precede o processo de objetivação e, por outro, situa-se na sua sequência. Enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação

é pensado. Enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais. Complementa Jodelet (1988) que a ancoragem serve à instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente.

Vala (1993) refere que o conceito de ancoragem tem algumas afinidades com o conceito de categorização: ambos funcionam como “estabilizadores do meio e como redutores de novas aprendizagens”. No entanto, na opinião do autor, o processo de ancoragem é mais complexo, visto que a ancoragem leva à produção de transformações nas representações já constituídas, isto é, “o processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo” (VALA, op ci, p.363).

A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural. Segundo Moscovici (2007), o processo de “objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (2007, p. 71).

O processo de objetivação, ou seja, a estruturação do conhecimento de um novo objeto perpassa por três etapas. Primeiramente frente a um novo objeto, o sujeito seleciona e descontextualiza o que vai representar. Desta forma, recorta o excesso de informação, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida e necessária para a elaboração. Estes cortes são baseados nas próprias informações prévias e nas experiências anteriores. Portanto, este processo de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais (CABECINHAS 2004).

A segunda etapa da objetivação corresponde à organização dos elementos. O sujeito recostura os fragmentos num esquema que é o núcleo figurativo da representação. São os aspectos imagéticos do pensamento, trata-se do cerne da representação onde os elementos da representação estabelecem entre si um padrão de relações estruturadas.

A última etapa da objetivação é a naturalização. O ‘objeto’ foi destruído e recomposto e torna-se algo objetivado. Na etapa da ‘objetivação’, os conceitos retidos no nó figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias *naturais*, adquirindo materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas (CABECINHAS 2004).

Moscovici (2007) considera que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” e continua o autor refletindo que “a materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala” (2007, p.71).

A dinâmica da elaboração das representações sociais, na verdade, opera uma transformação do sujeito e do objeto, na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar a representação do objeto. O sujeito amplia sua categorização e o objeto se

acomoda ao repertório do sujeito, repertório este que se modifica com a assimilação de mais um novo elemento.

Recorrendo às contribuições de Piaget e Freud aos estudos de Moscovici, percebemos, no processo de elaboração da representação social de um objeto, mecanismos de ancoragem e objetivação, a semelhança ao constructo de equilíbrio proposto por Piaget. Também o processo de ancoragem por parte do sujeito, em nosso entender, nada mais é do que a operação de classificação típica da lógica de classes operada pelo sujeito que Piaget propõe. "A construção correlativa do sujeito e do objeto na dialética do conhecimento foi também um traço marcante na psicologia genética de Piaget" (DUVEEN, 2007. p. 20).

Já no processo de objetivação, buscado em Freud, percebe-se que a naturalização do novo objeto que desemboca na representação social é maestrada pelos desejos (desejos primários alucinantes) e pelas necessidades e normas (princípio da realidade) de quem representa. Assim, na relação da representação com o real acontecem distorções que modificam a organização do objeto, para adaptá-los aos desejos do sujeito/grupo/cultura.

As distorções podem ser por 'subtração de elementos', a qual ocorre porque sua inclusão se torna difícil, em função dos aspectos normativos, interditos ou valores de quem representa. Ou podem acontecer por 'suplementação', que é o acréscimo ao objeto representado de atributos ou conotações fornecidos pelo envolvimento ou imaginário do sujeito. Com certeza, a tônica das distorções das representações sociais se estabelece a partir da disputa dos 'desejos alucinantes' e o 'princípio da realidade' intrínseco a quem a representa.

Na aceção de Moscovici há três formas pelas quais uma representação torna-se social. São elas: as 'representações hegemônicas', 'as representações emancipadas', 'as representações controversas' (1988 apud CABECINHAS 2004).

As 'representações hegemônicas' são partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado (um partido, uma nação etc.) mesmo sem terem sido produzidas pelo grupo, prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas, sendo uniformes e coercivas. As 'representações emancipadas' são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contato próximo, mas onde cada grupo cria as suas próprias versões e partilha-as com os outros com certo grau de autonomia, tendo uma função complementar, uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos. As 'representações controversas' são geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social e não são partilhadas pela sociedade no conjunto, devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos. (Moscovici, 1988 apud Cabecinhas 2004).

Segundo Moscovici (2007), não restam dúvidas que nossas representações, ao tornar familiar o não familiar, dependem da memória. Reflete o autor que a solidez da memória impede modificações súbitas com certa dose de independência dos acontecimentos atuais. Portanto, é da soma das experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não familiar, assim os processos de ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória.

Explicando melhor, propõe Moscovici (2007) que na elaboração das representações sociais o processo de ancoragem mantém a memória em movimento e a dirige para dentro, pois está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e rotula-os com um nome⁴³. Já o processo de objetivação é mais ou menos direcionado para fora, para outros, e tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. Oportunamente, Moscovici cita Mead (1934) que aponta: "a inteligência peculiar da espécie humana reside nesse complexo controle, conseguido pelo passado" (2007, p: 78)

Diante da importância que Moscovici atribui ao papel da memória na elaboração das representações sociais, considera-se pertinente trazer a perspectiva teórica de Maurice Halbwachs sobre memória coletiva. A questão central na obra de Halbwachs (2004) consiste na afirmação de que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, em que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. A origem de várias ideias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo.

Nesta linha de argumento, Naiff e Sá (2007) indicam que os conceitos de memória coletiva e representações sociais, apesar de criados e pensados em momentos e contextos diferentes, possuem semelhanças e complementaridades, pois se, por um lado as representações sociais são construídas por meio da comunicação entre os indivíduos e grupos sociais no dia a dia e, portanto, no presente, é no passado que os grupos encontram os elementos que organizam e dão sentido a essas representações.

Assim, tanto a memória coletiva integra o conteúdo representacional quanto as representações sociais fazem parte das lembranças. Reforçando este pensamento, Rousseau e Bonardi (2002), citado por Naiff e Sá (2007), consideram as representações sociais como guias ou filtros no momento em que o indivíduo tiver que fazer as escolhas das informações e conhecimentos que serão armazenados.

Para Halbwachs (2004), a memória coletiva é constituída por lembranças e estas podem, a partir da vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. Podemos criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. De acordo com Halbwachs (2004, p. 75): "a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada".

Ainda para o autor, a memória individual não está isolada e, frequentemente, toma como referência pontos externos ao sujeito, cujo suporte em que se apoia encontra-se relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva. (HALBWACHS, 2004). A vivência em vários grupos desde a infância estaria na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal. A memória apoia-se sobre o "passado vivido", o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o "passado apreendido pela história escrita" (HALBWACHS, 2004, p.75).

⁴³ Neste ponto do processo é que se elaboram os preconceitos.

A pertinência de tecermos ponderações sobre a complementaridade da perspectiva de Moscovici e Halbwachs, e de como este último entende a dinâmica da função da memória, funda-se no fato de que a pesquisa aqui desenvolvida se propõe a identificar a representação social de um acontecimento do passado, explicando-o melhor. Este estudo procura as representações sociais construídas sobre as vivências dos sujeitos na participação do Programa Pedagogia em Regime Especial, vivências estas acontecidas no final dos anos noventa. Portanto, investigadas após uma década, mas, como afirma Moscovici (2007, p. 38) "Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente".

Desta forma, os sujeitos da pesquisa, ao informarem suas percepções sobre o fenômeno investigado, precisaram lançar mão de suas lembranças e reconstruí-las, matizando-as com impressões do presente (os ganhos e ressignificações pessoais e profissionais). Processamento este que, com certeza, os postulados de Moscovici juntamente com os de Halbwachs nos auxiliam na compreensão, já que para o autor a memória se reveste de caráter muito mais reconstutivo do que reprodutivo.

4.1.4 Principais vertentes da teoria

A construção teórica das representações sociais, cuja matriz é Moscovici, originou pelo menos três vertentes principais de autores colaboradores. Pode-se identificar a vertente liderada por Denise Jodelet, principal colaboradora e continuadora de Moscovici, a de Willem Doise, e a vertente constituída pela escola de 'Aix-en-Provence', que tem em Jean-Claude Abric e Claude Flament seus principais representantes.

Jodelet lidera um grupo cuja perspectiva teórica é mais fiel a Moscovici. A grande preocupação dos estudos sob esta perspectiva é dar conta da gênese histórica de uma representação, extraí-la dos sujeitos, analisando-a e explicando-a. A Jodelet pertence o conceito de representação social mais conhecido. Para a autora, as Representações Sociais "são uma forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 1988 p. 16).

Willem Doise (2002) entende as representações como princípios geradores de tomadas de posição associadas às inserções específicas do sujeito no conjunto das relações sociais. Segue uma perspectiva mais sociológica, buscando entender como as inserções sociais concretas dos sujeitos condicionam suas representações. Segundo essa abordagem, para traduzirmos as representações sobre determinado objeto precisamos compreender o que é compartilhado e, sobretudo, precisamos apreender as diferentes posições no grupo, as diferentes situações e interesses que definem a identidade grupal e as relações intergrupais.

Para Doise (2002, p 30) "A teoria das representações sociais deve explicar como e porquê os indivíduos diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com essas repre-

sentenças". Nesse sentido, Cruz (2006) indica que o autor se propõe abandonar o engessamento do que parece natural e vislumbrar a mudança, que emerge das práticas sociais.

Os expoentes da escola de 'Aix-en-Provence' Jean-Claude Abric (1998) e Claude Flament (2002), entre outros, inauguram a perspectiva do núcleo central nas representações sociais. Consideram que estas não são um simples reflexo da realidade, elas são uma organização de significados que funciona como um sistema de interpretação da realidade, que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, orientando seus comportamentos e suas práticas.

Abric (1998) apresenta as seguintes funções das representações sociais: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora. Ao assumir a 'função de saber' ou cognitiva, as representações permitem compreender e explicar a realidade, permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro próprio. Como 'função identitária', definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos, salvaguardando a imagem positiva dos mesmos. A 'função de orientação' permite que as representações guiem os comportamentos e as condutas dos indivíduos, elas são um guia para a ação. Finalmente, a função justificadora' permite a tomada de posição e dos comportamentos por parte dos sujeitos, assim como a manutenção ou reforço dos comportamentos de diferenciação social assumidos pelos grupos sociais ou pelos indivíduos.

Para Abric (1998), o conjunto de informações, atitudes, opiniões é organizado e cada elemento adquire significação em função de seu lugar na estrutura e na relação com os outros elementos. Assim, o autor enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural e funcional das representações sociais, desenvolvendo a teoria do núcleo central, segundo a qual uma representação social apresenta uma característica específica de ser organizada em dois sistemas: o sistema ou núcleo central e o sistema periférico.

O primeiro sistema tem a função de guardar o significado que o objeto representado 'deve ter', portanto, corresponde ao elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. O segundo sistema desempenha a função de proteger a significação central da representação e corresponde aos componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos da representação.

Para Abric (1998) o núcleo central comporta duas dimensões essenciais que são as mais expressivas da relação sujeito-objeto. Trata-se da dimensão funcional e da normativa. A dimensão funcional privilegia predominantemente, na representação, os elementos diretamente percebidos como pertinentes para a eficácia da ação. Já a dimensão normativa é suscetível de intervir em situações quando estão presentes dimensões socioafetivas, sociais ou ideológicas, privilegiando os julgamentos, estereótipos, opiniões, admitidos pelo sujeito ou grupo social.

Explica Menin (2007) que, por vezes, o significado de 'normativo' se refere, também, ao que é normal, mais frequente, ou habitual numa população. Dessa forma, o núcleo central, por ter sempre uma função normativa, obriga a todos os membros do grupo uma

mesma representação do objeto. Essa função normativa do núcleo central explica a resistência à mudança que impõe às representações. Em caso de mudança das práticas em relação ao objeto, muda-se, primeiramente, o sistema periférico e, somente se as práticas forem irreversíveis e perdurarem no tempo, as mudanças acontecerão posteriormente no núcleo central. Consequentemente, o caráter normativo do núcleo central é o limite necessário que dá à representação do objeto a produção do consenso em relação a uma representação e o caráter funcional do sistema periférico permite que a representação social possa se ancorar na realidade do momento.

Abric propõe que as posições ocupadas pelos sujeitos em relação aos objetos das representações influem na quantidade de elementos normativos ou funcionais, e podem ser mais ou menos ativados em relação a essas representações. Para indicar essa relação, Abric e Tafani (1995 apud Menin, 2007) desenvolveram um “índice de normatividade”, definindo o quanto um elemento contribui para o comportamento dos sujeitos em relação ao objeto da representação. Para cada dimensão, os sujeitos marcavam o quanto percebiam a importância desses elementos numa escala de oito pontos. Verificou-se que, dependendo das circunstâncias que caracterizam as posições dos sujeitos em relação ao objeto da representação, elementos normativos ou funcionais eram diferentemente ativados.

Numa pesquisa com estudantes sobre a representação social de ‘empresa’ os autores concluíram que os elementos do núcleo central não são equivalentes e são organizados de maneira hierárquica; além disso, o contexto social influi na ativação dos elementos de maneira diferenciada: a função do grupo social, as relações que ele mantém com o objeto e a situação que os sujeitos se encontram, provoca ativação de elementos funcionais ou normativos (MENIN, 2007).

Outro método de investigação que se sobressai nos estudos da escola de Aix foi a técnica de Esquemas Cognitivos de Base, de Guimelli e Rouquette (1992 citado por Menin, 2007), que segundo os autores, tendo por base a identificação dos elementos da lógica natural usada pelos indivíduos ao construir suas representações, essa técnica fornece uma maneira de identificar os aspectos normativos e funcionais dos elementos das representações, dividindo as relações dos elementos das representações em três grandes campos de cognição: descritivas, praxia e atributivas, sendo a função de praxia relacionada aos aspectos funcionais e a atributiva relacionada aos aspectos normativos.

Finalizando a exposição acerca da teoria das representações sociais percebe-se que ela se configura em um paradigma de grande relevância nas últimas décadas. No entanto, trata-se de um campo bastante complexo e até mesmo controvertido. Neste sentido, as críticas dirigidas à teoria das representações sociais não são poucas.

Segundo Cabecinhas (2004), questionam-se a falta de clareza conceitual, a falta de rigor metodológico, a questão do modismo com grande recorrência à teoria, e ainda como o conceito de representação social difere dos conceitos de atitudes, cognição social, crenças e estereótipos, dentre outros. Jesuino (1993) aponta que na teoria das representações sociais “o compromisso epistemológico é precário e instável, senão mesmo insustentável” (1993, p.54).

Para esta crítica, Moscovici costuma responder afirmando que: "trata-se de uma fluidez proposital, que visa permitir desenvolver a teoria e a criatividade dos pesquisadores, na medida em que o interesse maior seria a descoberta e não a verificação, a comprovação" (ARRUDA, 2002. p. 138).

4.1.5 Representações Sociais e Educação

Autores como Farr (1994) consideram a teoria das representações sociais uma forma sociológica da Psicologia Social. No entanto, esta tem aparecido com grande frequência, em diversas áreas de estudo, não tendo seu uso restrito a uma área de conhecimento em particular. No âmbito da educação, tem sido paradigma norteador de diversas investigações, que intentam compreender os fenômenos educacionais pertinentes da atualidade, colocando como protagonistas no ato de narrar das experiências os próprios educadores e educandos.

Como assinala Deschamps (1982 citado por Gilly 2001), as representações sociais oferecem uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles; e da mesma forma, favorecem as articulações entre a Psicossociologia e a Sociologia da Educação.

Nessa linha de pensamento, Gilly (2001) também indica que o uso das representações sociais nos estudos sobre educação chama atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Conforme o autor, a visualização dessas significações permite ressignificar ações, rever problemas e propor novos encaminhamentos, tendo em vista que as representações sociais dos professores constituem-se como meios, a partir dos quais estruturam seu comportamento de ensino e aprendizagem.

No Brasil, desde os meados dos anos oitenta que se pesquisa a representação social no campo da educação, constituindo-se numa vasta produção científica, como nos mostram Carvalho (2001), Madeira (2001) e Sousa (2002). No âmbito da escola, estudos fundamentados na teoria de Moscovici e demais pesquisadores das representações sociais começam a apontar para fatores de natureza psicossociais que delineiam as condutas de professores, alunos e demais segmentos da instituição escolar brasileira.

Silva (2005) reafirma o argumento e reflete que realizar um estudo tendo o professor como protagonista é adentrar no mundo de suas ideias, para que se possa caracterizar o pensamento, as crenças, os valores e as representações que os mesmos têm no que diz respeito à educação. Não com o intuito de julgar os pensamentos dos professores, mas identificando quais as percepções que norteiam o cotidiano da escola.

Como exemplo dos argumentos, traz-se o estudo de Lyra (2009), que ao pesquisar a representação social dos professores sobre sua profissão identificou três imagens de

professor. O professor “condutor do futuro”, o professor “doutrinador” e o professor “desamparado”. Essas imagens permeiam o imaginário coletivo da sociedade atual, e é sempre a partir destas imagens que se pensam ações e soluções para a profissão de ensinar.

Desse modo, por acreditar que a identificação das representações sociais dos professores é um excelente e apropriado meio de se conhecer a dinâmica dos fatos educacionais é que procuramos investigar, na presente pesquisa, a representação social em que o objeto a ser representado foi o curso de formação de professores Pedagogia em Regime Especial construída pelos próprios professores leigos participantes.

4.2 O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

O filósofo grego Heráclito de Éfeso, considerado como o pai da dialética, afirma que tudo está em constante transformação. *Tudo flui, nada persiste nem permanece o mesmo. “Não posso banhar-me duas vezes na água de um mesmo rio. Na segunda vez, nem eu nem a água seremos os mesmos”.* (Heráclito, filósofo grego de Éfeso (540 - 480 a.n.c.)

Logo, tudo o que existe é um processo em desenvolvimento e transformação, e nada pode permanecer estático. Essas afirmações de Heráclito fornecem a ideia de que tudo o que ocorre no mundo, seja ele social ou pessoal, são processos. Nada é permanente, nada é estável, tudo tende a se transformar – ou se resignificar (trazendo-se o pensamento de Heráclito para a modernidade).

Particularmente, é de interesse da presente investigação o entendimento da congruência e complementaridade entre o processo de resignificação dos professores leigos, em seus aspectos pessoais e profissionais, que participaram do programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial e o processo de construção da representação social sobre este programa de formação docente. Apontar esta complementaridade e imbricação é justamente o que procuramos nesse estudo. Dessa forma, consideramos pertinente indicar o que se entende por resignificação e como entendemos que este processo se entrelaça com a teoria das representações sociais.

Antes de prosseguirmos nas considerações conceituais sobre o processo de resignificação, é necessário explicitar o significado da palavra ‘ressignificar’. Na língua portuguesa, resignificar quer dizer: revisar, buscar uma nova visão, aprofundar a visão, buscar novos pontos ainda não colhidos. Resignificar é o encontro de reavaliação e inclusão de novos pontos de vista sobre um significado anterior.

Na cultura popular o processo de resignificação está presente em muitas fábulas, tais como a do patinho feio que se transforma em um belo cisne, ou a de Rudolf, a rena do Papai-Noel, que tem o nariz vermelho devido a uma queda e, após sofrer maltratos dos companheiros, entrou para equipe de renas titulares justamente por ter um nariz vermelho e brilhante, que ajuda a guiar as outras renas durante as tempestades.

Na Ciência o processo de ressignificação de conhecimentos científicos tem sido responsável por progressos incomensuráveis para a humanidade. As ideias de 'mudanças de paradigma', 'salto paragnático' indicadas por pensadores da história e da filosofia da ciência como Bachelard, Kuhn, dentre outros, nada mais são que ressignificações de um conhecimento em uma determinada época.

Podemos perceber claramente a ideia de ressignificação no pensamento de Kuhn quando argumenta que a evolução da teoria científica não provém da mera acumulação de 'feitos', senão de um grupo de circunstâncias e possibilidades intelectuais sujeitas a mudanças e reordenações. Para o autor, uma vez que ocorre a mudança de paradigma, é necessário reescrever os livros-texto de ciências, desta forma, a história da ciência é habitualmente reescrita, apresentada e conduzida por um marco conceitual estabelecido em um determinado momento. (Kuhn, 2003).

Também no pensamento de Bachelard, o caráter processual da ressignificação está presente. O autor pensa a ciência como um processo de negação dos conhecimentos anteriores, onde se retifica o que se julgava sabido e sedimentado. Como a reforma de uma ilusão, precisa se reordenar, ir além dos pressupostos, estabelecendo os limites do conhecimento negado e a validade do novo conhecimento após esse limite. Para ele, a construção do conhecimento científico acontece principalmente pela reconstrução a partir da retificação do erro. A retificação do erro, na verdade, é a ressignificação de um conhecimento anteriormente construído a partir de pressupostos inadequados. Postula Bachelard (1971) que "o espírito científico deve se formar enquanto se reforma" (pag 121).

Buscando o enfoque das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, fundadas no paradigma dialético/dialógico, tanto Piaget como Vygotsky incluem-se no rol de pensadores que fazem do processo da ressignificação postulados perceptíveis em suas teorias.

Piaget (1976), ao propor a psicogênese do conhecimento do indivíduo, indica que a construção do desenvolvimento cognitivo é regida pelos mecanismos que garantem a formação progressiva das estruturas cognitivas. Dentre estes mecanismos a equibração tem papel explicativo central. Piaget (op cit) define-o como: "Um processo que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por **múltiplos desequilíbrios e reequilibrações**" (p. 11. grifo nosso). É impossível não identificar no mecanismo de equibração o processo de ressignificação por que passa o indivíduo, como compreende a psicologia atual e a própria neurolinguística.

Os estados de equilíbrio seriam a compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores. Piaget propõe que sempre quando ocorre dissonância entre estruturas cognitivas existentes e elementos externos a serem integrados, há formação de novas estruturas. Esta formação resulta da necessidade de equibração do organismo com o meio. Como o meio está sempre oferecendo elementos desestabilizadores, a necessidade ou processo de equibração atua conduzindo o organismo constantemente a novos e melhores estados de equilíbrio. (FIGUEIREDO, 1991). Esse processo evolutivo permite que o entendamos como um processo permanente de ressignificação.

Buscando a perspectiva da psicologia histórico-cultural, Vygotsky (2001) propôs-se a explicar a constituição dos processos psicológicos tipicamente humanos que conferem o status de historicidade ao homem, o qual se humaniza via atividade mediada pelas relações sociais, simultaneamente produzidas de acordo com as condições oferecidas pela materialidade (seja da própria pessoa, seja do seu entorno). Toda relação social é mediada, sendo a mediação um processo, a própria relação é entendida como pressuposto da relação eu-outro e da intersubjetividade. Desse modo, a atividade humana caracteriza-se pela reprodução ou repetição de algo já existente, de condutas já criadas e elaboradas, mas, também, pela capacidade de imaginar, recriar e combinar novas situações. Nessa perspectiva, a reprodução ou repetição implica sempre e necessariamente a transformação e resignificação.

No âmbito dos atuais conhecimentos científicos sobre Educação, autores como Schön (1995) e Tardif (2002) há muito que se voltaram ao pressuposto da resignificação para embasar suas reflexões sobre as transformações atuais da escola. Para eles, a resignificação da escola ocorre a cada dia e constantemente, sendo um processo contínuo e renovável em si mesmo. Do ponto de vista do professor, 'ressignificar' parte de si próprio, sem perder a noção de si mesmo, sem se prender a questões ou linhas de raciocínio únicas. Tardif (2002) propõe que a construção da identidade e do saber docente é produto deste processo permanente de resignificação por que passa o professor. Utiliza inclusive a expressão "mobilização de saberes", o que transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação.

Na linguagem da Psicologia moderna e da Programação Neurolinguística (PNL), resignificação é a habilidade que temos de atribuir um novo significado, positivo e satisfatório, para um acontecimento que muito nos incomoda ou prejudica, de tal forma que, após resignificado, passamos a encará-lo com muita tranquilidade, chegando até mesmo a agradecer por essas "oportunidades de crescimento". Nessa perspectiva, a resignificação é um elemento chave para o processo criativo, significando a habilidade de situar o evento comum num filtro útil ou capaz de propiciar ordenação e prazer.

4.3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO

Entendemos a teoria das representações sociais como um conhecimento científico, típico dos tempos modernos e das transições paradigmáticas. Como outras teorias de nosso tempo, surgiu como um novo instrumento conceitual para analisar pontos da realidade sobre novos olhares, cuja origem são os movimentos sociais, a criatividade e os questionamentos no seio da ciência.

Dessa forma, podemos indicar que a ideia de 'ressignificação' é percebível na obra de Moscovici e colaboradores, o próprio axioma principal da teoria que é o conceito de representação, originariamente de Dürkheim, é resignificado por Moscovici, guiado pela necessidade de atualizá-lo e adequá-lo, tornando-o operacional para ser

aplicável na sociedade dos tempos atuais, que se caracterizam pelas dimensões da informação e da transformação. Sociedades estas em que a “velocidade da informação não lhes outorga o tempo de sedimentar-se em tradição, nas quais se impõe um processamento constante da novidade” (ARRUDA, 2002. p.135).

Na ideia de Moscovici acerca dos mecanismos de formação das representações sociais, no caso do processo de ancoragem e do processo de objetivação, fica bem visível que o que ocorre é uma ressignificação de um objeto desconhecido em objeto conhecido, ou seja, um objeto desadequado a um objeto que se adeque às necessidades do sujeito. Entendendo essas necessidades principalmente como desejos subjetivos mobilizados pelo contexto social, o qual é materializado em uma imagem que simboliza a representação social do objeto. É pertinente entender que esta ressignificação não é obrigatoriamente pautada na realidade externa e, sim, fruto de fontes subjetivas e simbólicas.

O caráter dinâmico das representações, tanto na sua formação como na sua manutenção, já que nenhuma representação é estática ou permanente, informa que toda representação é ressignificada continuamente, bastando que se altere a configuração das relações inter ou intragrupos de sujeitos e ou do ambiente em que estão inseridos. O que diante da plasticidade da sociedade atual passa a integrar como condição *sine qua non* das representações sociais.

Nesse sentido, a perspectiva psicodinâmica das representações sociais, que se funda na investigação de relacionamento objetal e elaborações imaginativas, fatores considerados com efeito determinante na construção e transformação das representações sociais, vêm sendo estudados por autores psicanalistas como Vaisberg (1993). Para o autor, Moscovici aponta o caráter psicodinâmico deste fenômeno, portanto, sujeito permanentemente a ressignificações. Diz Vaisberg (1995):

Na tradição dos estudos moscovicianos já se encontra, de modo implícito, esta vertente psicodinâmica, na medida em que se considera que uma das funções das representações sociais é tornar o desconhecido familiar, no sentido de se apresentarem como tentativas de diminuição da angústia existencial característica da condição humana (1995, p.109).

Vaisberg (1995) também aponta que na psicodinâmica das representações sociais é necessário, num primeiro momento, identificarmos as representações dominantes e, num segundo momento, torna-se fundamental detectar a lógica emocional subjacente, ou como diz o autor “construir interpretativamente a fantasia estruturante” (p. 113).

Também ao examinarmos os pressupostos indicados pelos autores colaboradores da teoria das representações sociais como Jodelet, Abric, Doise, percebe-se, na compreensão de representação, a tônica da permanente processualidade dinâmica própria do fenômeno da ressignificação. Esta característica observa-se muito marcadamente nos estudos de Jodelet, talvez devido ao fato da autora priorizar em suas investigações a compreensão da origem das representações sociais.

Nas palavras de Jodelet (1988), "existe sempre uma parte de atividade de construção e reconstrução no ato da representação" (1988. p. 11). E ainda Abric, que propõe que esta 'processualidade dinâmica' acaba por mudar, transformar e/ou ressignificar a atitude e comportamentos do indivíduo. Assim, as representações implicam e, ao mesmo tempo, constroem saberes sociais. São formas de conhecimento que circulam nas sociedades, orientando comportamentos e condutas.

Isto é o que procuramos neste estudo, fundando-se na compreensão de Moscovici, Vaisberg e Abric: saber como as representações sociais elaboradas sobre o programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial indicam a ressignificação da atitude pessoal e profissional dos nossos sujeitos participantes.

5 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pontuando de maneira objetiva a metodologia utilizada, essa publicação se insere na perspectiva metodológica de um estudo de caso, com caráter descritivo-analítico, norteado por um paradigma de análise dialético. Para alcançar os objetivos pretendidos foram empregados quatro instrumentos de pesquisa, sendo eles: análise documental do banco de dados acadêmicos; enquetes; entrevistas de exploração e de aprofundamento do tipo semiestruturada e tarefas de complementação de frases por associação livre de palavras. A análise documental considerou 548 registros acadêmicos e a amostra de sujeitos pesquisados foi do tipo não probabilística por cotas, constituída por 11 professores-alunos.

5.1 O PARADIGMA METODOLÓGICO NORTEADOR

A pesquisa ora considerada norteia-se por um paradigma dialético, no qual os aspectos quantitativos e qualitativos se interrelacionam dentro de uma visão dinâmica dos fenômenos. Portanto, esta pesquisa é de ordem quantitativa e qualitativa.

Nas ciências humanas, os pesquisadores que defendem o 'paradigma quantitativo' acreditam na objetividade postulada pelo positivismo, no qual não se verifica intervenção do pesquisador no contexto observado. Para Chizzotti (2008), nas pesquisas dessa ordem se reconhece a relevância dos objetos materiais e se privilegia a necessidade de encontrar a frequência e a constância das ocorrências.

No que se refere ao 'paradigma qualitativo', os defensores buscam validar suas crenças, seus valores e se sustentam na subjetividade, pois acreditam que o significado de um comportamento ou evento só é possível em função da apreensão das inter-relações que se manifestam em um dado contexto. Traz uma orientação fenomenológica contrária ao positivismo.

Nesta perspectiva, Chizzotti (2008) e Minayo (2002) complementam que o modelo paradigmático da pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em vista desses argumentos, Gatti (2004) propõe como uma terceira via o 'paradigma dialético', que prima pela união dos contrários, pela unidade das tendências na investigação científica. Defendendo a ideia do uso em conjunto destes dois paradigmas metodológicos, os autores indicam que a combinação dos dois tipos de dados pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos.

O presente estudo, por se propor a identificar e analisar 'representações sociais' que são construções subjetivas dos sujeitos, envolvendo a subjetividade e um sistema sócio-simbólico, necessita lançar mão de um paradigma qualitativo para sua compreensão. Também se propõe a identificar e compreender o perfil identitário dos professores-leigos, participantes do curso de formação de professores no núcleo Sapiientia, percebendo-se, a partir desta análise, que características predominam, já que estas são índices simbólicos da história de vida destes, portanto, traduzem o contexto sócio-histórico que deu origem às representações sociais. Fez-se necessário o uso da análise quantitativa para sistematizar os dados, que identificam e indicam direções das características pessoais, profissionais e sociais destes sujeitos.

Tendo por base as considerações tecidas, torna-se clara a necessidade de nos nortearmos por um paradigma dialético, no qual a análise conclusiva sobre a compreensão do fenômeno investigado entrelace os aspectos quantitativos e qualitativos, pois partimos da premissa de que os fatos socioeducacionais prescindem, para sua compreensão, destes dois prismas de análise.

5.2 ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA PEDAGOGIA EM REGIME ESPECIAL

No que se refere à natureza de seus objetivos de investigação e o nível de conhecimento que pretende trazer, o estudo aqui desenvolvido consistiu em uma pesquisa descritivo-analítica do tipo estudo de caso, com o embasamento teórico-científico na teoria da representação social.

Entendemos que a opção que o pesquisador faz pelo tipo de pesquisa que pretende realizar está associada a três aspectos: o objeto de estudo, que aqui no caso é o programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial; as suas qualificações, trata-se de um fenômeno educacional; os objetivos visados, que são identificar e analisar representações sociais. Essa foi a tríade norteadora do delineamento eleito para a pesquisa proposta.

A literatura existente sobre a natureza das pesquisas científicas compreende os estudos de caráter descritivos, tendo por objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno. Gil (1995) coaduna com esta compreensão e acrescenta que se incluem neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população.

Nessa categoria se insere o estudo ora proposto, pois se propõe a identificar, descrever e analisar as representações sociais elaboradas e ressignificadas pelos sujeitos da pesquisa, sobre o programa de formação Pedagogia em Regime Especial, entendendo-se que representação social, como bem aponta Moscovici (1978), traduz opiniões, crenças e atitudes em relação ao objeto representado. Em termos analíticos, as representações sociais podem ser vistas enquanto processo de constituição (a identificação da representação) ou como produto em mutação (a transformação da representação).

Tendo por premissa o exposto, adotou-se como método o estudo de caso, por considerarmos congruente com os objetivos de investigação propostos, que são descrever e analisar construções sócio-simbólicas acerca de um programa 'específico' de formação de professores, à luz da teoria das representações sociais. Compreendemos que o método em estudo científico decorre das características do objeto e da teoria adotada, e busca a reunião desses dois para gerar o conhecimento procurado.

As pesquisas que se propõem a realizar um estudo de caso investigam com profundidade um programa, uma instituição, uma pessoa, um grupo ou uma comunidade e tenta identificar os processos interativos em funcionamento como se apresentam, portanto, não há manipulação das condições do contexto. Também no estudo de caso, a análise dos dados obtidos centra-se no fenômeno que o investigador selecionou para compreender em maior profundidade, independentemente de este poder incluir um ou vários locais, diferentes grupos de participantes ou diversas fontes de investigação.

Nesse sentido, a opção metodológica por uma pesquisa de natureza descritiva analítica é adequada e coerente com a escola pelo método do estudo de caso, já que nesta investigação procura-se descrever e analisar um programa educacional, o curso de formação de professores Pedagogia em Regime Especial da UVA.

Complementando o argumento, também se emprega a metodologia do estudo de caso quando o objetivo é descrever e analisar um acontecimento cuja documentação e conhecimentos são escassos (André, 2005). Ao considerar que existem poucos estudos e pesquisas sobre o programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial, o estudo de caso é uma boa opção para trazer esclarecimentos acerca desta ação educativa, a qual ainda não está conhecida a contento.

Outra característica é a de que não se inicia o estudo com noções teóricas *a priori*, derivadas da revisão de literatura; só durante e após o estudo será possível conhecer as teorias, as explicações que fazem sentido numa lógica de teorização indutiva. Neste sentido, o estudo de caso aqui realizado partiu de uma vivência profissional, em que a partir de observações empíricas na prática cotidiana como coordenadora do programa de formação, foram retirados os elementos de reflexões que suscitaram a investigação.

5.3 POPULAÇÃO E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Uma pesquisa científica tem por objetivo descobrir, estudar ou analisar alguma característica de uma determinada população. Sendo assim, a população de uma pesquisa científica é o conjunto dos elementos que possuem as características que se quer observar e entre os quais se poderia escolher a amostra dos sujeitos da pesquisa. Na presente pesquisa, a população considerada, de onde se retirou a amostra dos sujeitos da pesquisa, foram os 'professores-alunos egressos do programa Pedagogia em Regime Especial'.

Para a seleção dos sujeitos participantes, Mattar (2001) propõe que, no modelo de amostragem adotado em uma pesquisa, o pesquisador precisa levar em conta o tipo de pesquisa, a acessibilidade aos elementos da população, a disponibilidade dos elementos da população, a disponibilidade de tempo, recursos financeiros e humanos e, principalmente, a representatividade desejada que tem por base os parâmetros estatísticos.

Quanto à representatividade, indica Mattar (op cit) que uma amostra de sujeito pode ser classificada como sendo do tipo probabilística e do tipo não probabilística. No primeiro caso, os resultados podem ser projetáveis para a população total, enquanto que no segundo, os resultados não podem ser generalizados, pois a seleção dos sujeitos não utiliza critérios que permitem ser estatisticamente representativa para a população. Tendo por sugestão as considerações do autor, optamos por trabalhar com amostragem não probabilística.

Justificamos a opção pelo tipo de amostragem eleita por ser o objetivo proposto deste estudo, ou seja, o de buscar identificar as representações sociais construídas pelos sujeitos, sobre um programa educacional específico e cujo interesse de análise é compreender os aspectos sócio-simbólicos presentes nestas representações. Por esse motivo, entendemos não prescindir de projeções estatísticas, pois as análises são pautadas em construções psicossociais próprias do sujeito, e se limitam a um programa de formação determinado.

Também a amostra não probabilística, por não pretender buscar generalizações e sim interpretações e generalidades, permite que o pesquisador utilize estratégias subjetivas para seleção de seus elementos, lançando mão dos sujeitos disponíveis para tomar parte no estudo. Como nesta pesquisa houve algumas dificuldades para localizar os participantes, pois se tratou de uma ação já realizada há alguns anos. Foi imperativo incluir os sujeitos mais disponíveis, mas que também apresentassem as características representativas do universo eleito e pudessem oferecer as informações pertinentes.

Marconi & Lakatos (2009); Oliveira (2001) e Mattar (2001) agrupam as amostras não probabilísticas em cinco categorias, que são: *tipo intencional*; *por conveniência*; *por julgamento*; *por efeito "bola de neve"*, e por último *a amostra não probabilística por quotas*, que constitui um tipo especial de amostra intencional e é a forma mais usual de amostragem não probabilística.

A *amostra não probabilística por quota*, que foi o tipo de amostra escolhida como adequada, é baseada em pressupostos semelhantes às das amostras probabilísticas estratificadas, porém não apresentam a rigorosidade metodológica destas, apesar de requerer um conhecimento prévio da população segundo critérios identificados. Conforme traz Oliveira (2001), a ideia de amostragem não probabilística por quotas considera que se as pessoas são representativas em termos de características, elas também poderão ser representativas em termos da informação procurada pela pesquisa.

Desse modo, trabalhamos com uma amostra não probabilística por quotas em que o grupo de sujeitos foi selecionado a partir de critérios identitários. No total a pesquisa trabalhou com 11 sujeitos professores-alunos egressos do curso de Pedagogia em Regime Es-

pecial que estudaram no núcleo de extensão Sapiientia, o qual foi implantado no Colégio Agapito dos Santos, Colégio Tiradentes e Colégio Batista, na cidade de Fortaleza, Ceará, durante o período de 1999 a 2001.

Essa delimitação foi eleita por incluir as turmas iniciais do Programa Pedagogia em Regime Especial, o que a partir de nossa observação pragmática, estariam mais impactadas pelos efeitos do processo vivenciado. Para ser incluído era necessário que o professor-aluno estivesse no exercício docente durante a participação no programa de formação, como também já houvesse concluído o curso na ocasião da pesquisa.

Como nesse estudo foi realizada, no primeiro momento, a análise das características identitárias dos professores-alunos participantes do programa no núcleo Sapiientia através da análise documental dos registros acadêmicos, pode-se a partir desta análise eleger os critérios para estabelecer as quotas de **professores-alunos** participantes. Os critérios foram a 'idade', e os sujeitos foram distribuídos por três faixas etárias, e o 'tipo de instituição em que lecionava', que compreendeu escolas públicas municipais e estaduais e escolas privadas.

A distribuição do grupo de professores-alunos pesquisados após a combinação das quotas está demonstrada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição do grupo pesquisado de professores-alunos				
<i>Idade</i>	<i>Escola</i>			
	<i>Instituições Estaduais</i>	<i>Instituições Municipais</i>	<i>Instituições Privadas</i>	<i>Total</i>
20 a 29 anos	-	2	3	5
30 a 39 anos	3	2		5
40 a 49 anos	-	-	1	1
Total	3	4	4	11

5.4 INSTRUMENTOS EMPREGADOS PARA COLETA DOS DADOS: OS CAMINHOS PARA RECOLHER A INFORMAÇÃO

Um estudo sobre representação social, por se situar na interseção entre o social e o individual / psicológico, precisa de instrumentos de coleta de dados que possibilitem dar conta dessa relação. Nesse sentido, elegemos técnicas metodológicas que pressupõem um processo de interação e privilegiam o aspecto subjetivo. Sendo assim, os instrumentos utilizados nesta investigação foram: enquête sobre os dados identitários dos sujeitos pesquisados, as entrevistas de exploração e aprofundamento; tarefa de complementação de frases que consiste na técnica de associação livre de palavras. Além da análise documental do banco de dados acadêmico do núcleo Sapiientia.

Os instrumentos aqui escolhidos são os tradicionalmente utilizados nas pesquisas sobre representação social, conforme indica Machado (2007) na conferência sobre o 'Estado da Arte' dos estudos sobre Representação Social no Brasil, apresentada por ocasião da 'V Jornada Internacional'. Diz a autora que as metodologias utilizadas para estudar as representações sociais em Educação são diversas, sendo o uso de entrevistas predominante, em segundo lugar a associação livre é destacada como fonte de geração de dado, que vem seguida do questionário. São ainda utilizados: observação, grupo focal, análise documental e desenhos. Convém lembrar que foi comum o uso de mais de um instrumento para coletar os dados

A escolha pelo uso de variados instrumentos para coletar as informações deu-se por acreditarmos que o fato de o investigador utilizar diferentes instrumentos permite-lhe recorrer a diferentes perspectivas e comparações entre as diversas informações.

Segundo a compreensão de González Rey (2005), o uso de instrumentos distintos permite ao sujeito pesquisado deslocar-se de um sistema de expressão e entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento. Complementa o autor que o sujeito tem possibilidades limitadas em um único instrumento, pois não pode expressar toda sua experiência de forma universal, já que todo processo representa uma expressão particular de sentido subjetivo.

Assim, para Gonzalez Rey (2005):

É dessa característica subjetiva da expressão humana que se cria a necessidade de facilitar, por vias da metodologia, distintas vias de expressão do sujeito que facilitem seu transito por zonas diferentes de sua experiência, capazes de estimular sentidos subjetivos também diferentes (GONZÁLEZ REY, op. cit., p. 51).

Sugere, ainda, Gonzalez Rey (op. cit.), que no processo de construção da informação o importante é que os participantes, ao responder aos instrumentos, se expressem livremente, a partir de suas experiências, se envolvendo num sistema de inter-relação. E assim, à medida que os participantes se expressam em diferentes instrumentos verbais ou escritos, o pesquisador vai desenvolvendo hipóteses, ideias e reflexões, procurando se desvencilhar da lógica da resposta e elegendo a lógica da construção.

Para a validação e adequação dos instrumentos foram convidados três juízes, todos professores universitários com experiência em pesquisa em educação. Estes juízes avaliaram os instrumentos quanto à correspondência aos objetivos pretendidos e à clareza e compreensão do vocabulário empregado nas questões e tarefas adotadas, como também a possíveis ambiguidades e superposição destas. Não foram registradas falhas significativas nos instrumentos submetidos à apreciação, apenas algumas sugestões de mudanças de verbo e adequação de alguns vocabulários.

Os juízes também avaliaram as categorias de análise propostas a partir das análises realizadas nos documentos selecionados, nos dados coletados pelas enquetes

e nos discursos recolhidos nas entrevistas e tarefas de associação de palavras. Não foram utilizadas provas estatísticas para informar o grau de concordância entre os juízes, ao invés deste procedimento procuramos a conciliação das opiniões e sugestões informadas. Registramos que não houve discordâncias significativas entre os juízes, e nem entre estes e o pesquisador.

Em vista do exposto, consideramos satisfatórios os instrumentos empregados, visto que propiciaram os resultados objetivados para este estudo. Dessa forma, acreditamos que a escolha dos instrumentos empregados considerou suas possibilidades metodológicas, o objetivo de seu emprego na pesquisa, suas características e a adequação dos procedimentos de seu uso.

5.4.1 Análise documental do banco de dados acadêmico do núcleo Sapientia

Na pesquisa social e educacional, muitos dados significativos provêm de fontes de dados tais como arquivos históricos, cadastros, registros estáticos, jornais e documentos institucionais (GIL, 1989). Portanto, a análise destas fontes, que registram dados sobre experiências passadas ou próximas ao presente, propicia informações sobre práticas existentes, além de detectar tendências e indicar atitudes e valores.

Percebemos que no contexto das investigações sociais e educacionais a análise documental é uma rica fonte de informações, que permite ao pesquisador atribuir significados relevantes em relação ao problema que investiga. Como bem informa Gil (*op. cit.*), Emile Durkheim concluiu que as causas do suicídio são de natureza social, a partir da análise de documentos sobre suicídio nos países europeus.

Neste estudo a análise documental teve por objetivo buscar informações que propiciassem a elaboração do perfil identitário dos professores leigos que participaram do programa de formação Pedagogia em Regime Especial no núcleo Sapientia em Fortaleza, formado pelo Colégio Tiradentes, Colégio Agapito dos Santos e Colégio Batista no período compreendido entre os anos de 1999 e 2001.

A análise documental foi realizada tendo por fonte os relatórios dos dados digitalizados e organizados no banco de dados do controle acadêmico da coordenação Sapientia. Estes dados digitalizados foram registrados a partir dos cadastros acadêmicos dos professores-alunos, que haviam sido elaborados através de documentos pessoais e requerimentos recebidos na rotina diária da coordenação, durante o período de funcionamento do programa. Geralmente a análise documental pressupõe um processo de análise para dados e informações que ainda não foram tratados e interpretados, encontrando-se em estado de registros primários, tendo sido esta a forma em que se encontravam os dados aqui analisados.

A escolha dos registros a serem incluídos nesta análise documental deveu-se a sua pertinência para a elaboração do perfil dos professores-alunos, além da disponibilidade

destes, no banco de dados do núcleo Sipientia, o qual nem sempre estava a contento. Para resgatar alguns dados foi necessário recorrer a documentos em papel, que se encontravam arquivados nas pastas dos alunos. Infelizmente, uma grande quantidade de arquivos já havia sido enviada à sede da UVA em Sobral, portanto, sem acesso disponível.

No total foram analisados os cadastros acadêmicos de 548 professores-alunos do programa Pedagogia em Regime Especial do Núcleo Sipientia e os dados pesquisados agrupados em três categorias: dados pessoais; aspectos profissionais e escolaridade dos participantes.

5.4.2 Enquete sobre o perfil identitário dos participantes da pesquisa

Em uma investigação científica, a enquete é um instrumento para recolher informações, composta por um conjunto de perguntas claras e objetivas, preparadas cuidadosamente, sobre os fatos e aspectos que interessam para se alcançar os objetivos da pesquisa. De acordo com Gonzalez Rey (2005), a enquete representa um sistema de indutores cuja finalidade é facilitar a expressão por parte dos sujeitos, da maior quantidade possível de informação, que é obtida por meio de perguntas.

Neste estudo a utilização do procedimento de enquete teve por intuito perceber 'quem são os sujeitos da pesquisa'. Para isto, buscou-se delinear o perfil das características identitárias dos sujeitos participantes, que foram os onze professores alunos.

A importância de procurar conhecer o perfil identitário dos grupos pesquisados parte do entendimento de que, nas pesquisas sobre representações sociais, o conhecimento sobre os elementos contextuais e o percurso de vida dos sujeitos são necessários, pois as representações são elaborações sócio-simbólicas, construídas pelos sujeitos a partir da interrelação com o contexto social em que estão inseridos.

Isto equivale a dizer que, se fizéssemos a enquete em outra época ou em outras condições contextuais dos participantes, certamente os dados coletados não seriam os mesmos, pois a realidade dos sujeitos não seria a mesma, e o fenômeno pesquisado teria ganhado novas significações, o que conjuntamente modificaria a estruturação das representações sociais aqui buscadas. Autores como Jodelet (2001), Gilly (2001), Barreiro (2007) muito apropriadamente indicam a necessidade de se conhecer os elementos contextuais nas pesquisas que buscam identificar representações sociais sobre os fenômenos no âmbito da ciência da educação.

A pesquisa empregou um modelo de enquete elaborada com perguntas fechadas e abertas, cuja abrangência e profundidade variaram de acordo com o que se considerou adequado, para o nível da informação desejada. Assim, o roteiro foi composto por 34 perguntas. O modelo encontra-se no apêndice A.

A abrangência da enquete teve o intento de delinear um perfil identitário completo dos participantes, inclusive incorporando dados que não haviam sido contemplados pela

análise documental, já que não estavam registrados no banco de dados acadêmico do núcleo Sapiientia. Por exemplo, as informações sobre os aspectos profissionais estavam bastante reduzidas, apenas encontrando-se disponível o dado sobre a instituição escolar em que os professores-alunos lecionavam, e mesmo assim de forma deficitária, já que nem todos os cadastros acadêmicos apresentavam esta informação. Estes dados são de fundamental importância para a compreensão da pessoa do professor-aluno, pois retratam os indícios da história de vida destes profissionais.

Explicando melhor o argumento, a informação sobre os anos que os participantes já exercem a profissão de professor pode ser um indicativo para a intensidade e a aplicabilidade do seu saber docente, ressignificado a partir do curso de formação, pois professores com muitos anos de docência, já próximos à aposentadoria, estariam menos motivados para ressignificá-lo (intensidade), já que teriam menos tempo para exercitar na prática escolar este saber ressignificado (aplicabilidade).

Na enquete foram explorados cinco eixos temáticos: aspectos pessoais; aspectos socioeconômicos; aspectos sobre escolaridade; aspectos profissionais e aspectos sobre os hábitos culturais exercitados. No quadro 3 são elencados os eixos temáticos e os itens que compõem cada um.

Quadro 3 – Enquetes para os professores-alunos	
Eixos temáticos	Itens explorados
Aspectos pessoais	Sexo; idade; local de nascimento, estado civil; número de dependentes.
Aspectos socioeconômicos	Renda mensal; participação na vida econômica da família; tipo de moradia.
Aspectos da escolaridade	Tipo de habilitação de ensino médio, tempo de conclusão do ensino médio. Outro curso superior; motivos da não conclusão de experiências anteriores, pós-graduação e motivos de adesão. Expectativas ao ingressar no 'P.R.E.' e autoavaliação do desempenho acadêmico.
Aspectos profissionais	Local de trabalho, contrato de trabalho; carga horária de trabalho; cargo ou função; tempo de profissão; ingresso na profissão; nível de ensino ao ingressar e ao concluir o programa de formação.
Hábitos culturais:	Meios que utiliza para buscar informação; as atividades de lazer que pratica; tipo e frequência de atividades físicas; tipo de serviço médico odontológico que dispõe.

Fonte: Enquete aplicada aos professores-alunos participantes da pesquisa

A enquete foi aplicada no início do processo de conversação, portanto, no momento anterior à aplicação das entrevistas. Isto propiciou um aquecimento nas relações entre entrevistados e entrevistador, criando as condições de confiança e descontração necessárias para o momento seguinte da pesquisa, em que as questões sobre o objeto estudado foram aprofundadas, através das entrevistas e da tarefa de complementação de frases por associações livres de palavras.

Szymanski (2010) recomenda que nas pesquisas em educação é importante este momento inicial em que o participante informe seus dados biográficos, pois nesta ocasião são trazidos e informados (ou omitidos) indícios relevantes de sua história e contexto de vida. Para a autora em estudos com professores, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e que a coleta dessas informações pode constituir-se na fase de aquecimento da entrevista, que aqui neste estudo foi a fase seguinte à de coleta de dados.

5.4.3 Entrevistas com os participantes da pesquisa

Dentre os métodos de recolha de dados, a entrevista é um dos instrumentos mais amplamente utilizados para reunir informação nas pesquisas no âmbito das ciências sociais e educacionais. Uma entrevista consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los, portanto é adequada para obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, sentem, desejam, fazem, bem como acerca das suas explicações ou razões. Segundo Ghiglione e Matalon (1997, p.64), "a entrevista é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinada".

A elaboração e a seleção do tipo de entrevista a ser empregado numa investigação devem levar em consideração os objetivos do estudo, as peculiaridades do contexto em que decorrem, o tempo disponível, o meio de comunicação, a diretividade das questões, a influência do entrevistador, a qualidade das respostas, o seu registro e o plano de tratamento dos dados. Portanto, a técnica de entrevista carece de um propósito bem definido.

Neste estudo, para recolher as informações acerca das questões propostas, empregamos às técnicas de entrevistas individuais, nas quais através do discurso dos sujeitos pesquisados, pretendeu-se recolher as representações sociais construídas sobre o programa de Pedagogia em Regime Especial pelos sujeitos investigados, como também identificar as possíveis ressignificações profissionais e pessoais vivenciadas no programa.

As entrevistas empregadas foram elaboradas tendo em vista trazer dois níveis de informação diferenciados quanto à direcionalidade e estruturação. Inicialmente, fizemos o uso de entrevistas de exploração, do tipo não estruturado, e na etapa posterior empregamos as entrevistas de aprofundamento, do tipo semiestruturadas. Adotamos o modelo dos "sistemas conversacionais" proposto por Billig (1987 apud Bardin, 2008), em que os entrevistados tiveram toda liberdade de falar e atribuir significados a sua fala, quando se procurou perceber a lógica da construção e não somente a lógica da resposta.

A 'entrevista de exploração', o primeiro tipo de entrevista, foi composta de perguntas-temas, em que se buscou conhecer de maneira mais ampla a perspectiva dos participantes sobre o tema. Esperou-se que emergissem, no fluir das conversas, conteúdos pertinentes trazidos pelos participantes sobre o fenômeno, e que assim pudessem orientar a elaboração das questões para as entrevistas de aprofundamento.

Justifica-se a opção pelo emprego inicial deste tipo de entrevista, por se tratar de um fenômeno educacional pouco conhecido em nível de investigações precedentes, portanto,

necessitando de maior domínio e intimidade com o assunto. Como também verificar nas falas dos sujeitos se realmente os objetivos propostos para investigação estavam presentes e eram passíveis de ser trabalhados; e, principalmente, buscar subsídios que contribuíssem para a construção dos outros instrumentos de investigação empregados – a enquete, a entrevista de aprofundamento e a tarefa de complementação de frases.

As entrevistas foram constituídas por três perguntas bem abrangentes, que permitiam aos participantes, em número de três, manifestarem livremente suas lembranças e opiniões sobre o curso Pedagogia em Regime Especial. A 'entrevista de aprofundamento', o segundo tipo, em que se abordou de forma mais direta o problema e os objetivos propostos a esta investigação, seguiu um roteiro semiestruturado, com 15 perguntas. O modelo dos roteiros encontra-se no apêndice B e C.

Quadro 4 – Unidades de registro por temas de análise e as perguntas correspondentes	
Unidade de análise	Perguntas que contribuem
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
1- A significação do curso Pedagogia em Regime Especial	1) O que representou para você o curso de Pedagogia em Regime Especial? 2) Por que resolveu fazer o curso?
2- Os aspectos positivos do curso Pedagogia em Regime Especial	1) Quais os pontos positivos do curso? 2) Quais os elogios que mobilizaram durante o curso?
3- Os aspectos negativos do curso Pedagogia em Regime Especial	3) Quais os pontos negativos do curso? 4) Quais as dificuldades encontradas para realizar o curso? 5) Quais as críticas que incomodaram durante o curso?
4- As contribuições socioeducacionais do curso	1) Como você considera que o curso possa ter contribuído para a escola pública? 2) Como você considera que o curso possa ter contribuído para os alunos da escola pública?
AS RESSIGNIFICAÇÕES	
1- As ressignificações profissionais	1) Você considera que o curso contribuiu para sua vida profissional? Como? 2) Quais os conhecimentos adquiridos no curso que mais lhe interessaram? 3) Após o curso você continuou a estudar? Por quê?
2- As ressignificações pessoais	1) Você considera que o curso contribuiu para sua vida pessoal? Como? 2) O que sua família achou do curso que você realizou?

Fonte: Fonte: Entrevista aplicada aos professores-alunos participantes da pesquisa

O roteiro abrangeu seis unidades temáticas, sendo que quatro destas unidades – ‘significação do programa’, ‘aspectos positivos da formação’, ‘aspectos negativos da formação’, ‘contribuições socioeducacionais do curso’- comportaram perguntas direcionadas à identificação e análise das representações sociais dos sujeitos, e nas outras duas unidades temáticas - ‘ressignificações pessoais’, ‘ressignificações profissionais - as questões buscaram perceber os processos de ressignificações vivenciadas pelos professores-alunos a partir da formação recebida. O quadro 4 elenca as ‘unidade de registro por temas de análise’ com as respectivas perguntas que contribuíram para sua composição.

5.4.4 Tarefa de complementação de frases por associação livre de palavras

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a técnica de complementação de frases, que se sustenta no processo de associação livre e possibilita aos sujeitos investigados trazerem os conteúdos latentes e significativos para sua vida a partir de frases indutoras.

Esta técnica nos permite analisar as informações não pelos atributos cognitivos declarados, e sim pelos atributos simbólicos processualizados na fala, caminho este, para conhecer tanto os sentidos subjetivos vividos, a partir das representações sociais dominantes, quanto os novos sentidos que na experiência foram construídos, orientados para o seu desenvolvimento pessoal, no caso a vivência no programa de formação de professores PRE.

Também a associação livre de palavras é considerada por Abric (1998) como um instrumento que permite a identificação do núcleo das representações, através da atualização de elementos implícitos ou latentes nas representações sociais, os quais seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas resultantes dos métodos interrogativos.

Como bem reflete Gonzalez Rey (2005), o complemento de frase, por ter indutores muito curtos, auxilia o deslocamento do sujeito com maior facilidade que outros instrumentos, permitindo a expressão de sentidos subjetivos em áreas e aspectos diferenciados da vida destes, e isso constitui um dos pontos fortes de sua utilidade na pesquisa educacional.

Nessa pesquisa, o uso da técnica de complementação de frases teve o intuito de solidificar as informações trazidas nas entrevistas de aprofundamento. Por esse motivo, foram aplicadas imediatamente após as sessões de entrevistas, funcionando para os sujeitos como um elemento de finalização, síntese ou até mesmo de afirmação⁴⁴ de suas opiniões sobre os temas tratados na entrevista.

A técnica de associação livre de palavras para a complementação de frases foi constituída por cinco frases que se reportaram a elementos indutores diferenciados, apesar de relacionados entre si e com o fenômeno objeto de estudo. Os elementos abordados nas frases foram: o programa de formação Pedagogia em Regime Especial; a Universidade Estadual

⁴⁴ Muitos dos participantes aqui pesquisados pronunciavam a palavra associada à frase de maneira bem afirmativa e enfática.

Vale do Acaraú; a função de ser professor; e as ressignificações pessoais e profissionais dos sujeitos oriundas da participação no programa de formação.⁴⁵

Finalizando os argumentos acerca dos instrumentos e processo de coleta das informações, indica-se que, compartilhamos com Penna & Silva (2009) a ideia das possíveis ambiguidades e fragilidades a que estão sujeitos os estudos científicos que se amparam na metodologia de fontes orais, como enquetes, entrevistas, complementação de frases por associação livre, histórias de vida etc.

No entanto, elegemos estes instrumentos por acreditar no seu potencial de trazer conhecimentos inovadores, pois as falas escutadas, por se tratar de conteúdos de origem subjetiva de construção psicológica, podem sugerir outras perspectivas no entendimento do saber docente e na elaboração de propostas sobre formação de professores. Também sem esquecer que a análise do material recolhido por estes instrumentos, que suscitam projeções subjetivas dos sujeitos, possibilita descortinar as múltiplas representações sociais acerca da profissão docente e suas implicações para a prática do professor.

5.5 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS: OS CAMINHOS PARA CONSTRUIR A INFORMAÇÃO

O tipo de investigação pretendida neste estudo tem por intencionalidade a identificação do que é mais comum, dos indícios que aparecem com mais frequência nos dados coletados, ou seja, do que aparece como tendência do grupo de sujeitos pesquisados. Portanto, buscou-se estabelecer generalidades, o que é consonante com a opção por uma pesquisa do tipo estudo de caso, que tem por premissa principal procurar conhecimentos e esclarecimentos sobre um determinado fenômeno, e não comprovar hipóteses.

Segundo a compreensão de Pino (2005), numa investigação científica procurar indícios de um processo é muito diferente de procurar relações causais entre fatos. Para o autor, procurar indícios implica optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo. Este entendimento sobre a natureza do processo de análise em uma pesquisa é o pensamento que nos norteia na proposta de análise aqui pretendida.

Complementando o exposto, consideramos que, para um processo de análise ser suficientemente completo e alcançar a finalidade proposta, é necessário observar tanto os aspectos qualitativos como quantitativos do "objeto de estudo", utilizando-se para isto, estes dois níveis de análise distintos, mas complementares, no caso o nível de análise qualitativo e o nível de análise quantitativo. Assim, optamos pelo paradigma de análise de cunho dialético. A escolha por este paradigma de análise já foi anteriormente justificado no item 5.1

⁴⁵ A lista das frases encontra-se no apêndice D.

Nessa pesquisa, a **análise de abordagem quantitativa** foi direcionada a dois intentos: primeiro, delinear 'o perfil identitário dos participantes do programa de formação no núcleo Sapiëntia' e segundo, indicar as 'características identitárias dos grupos de sujeitos que integraram a amostra pesquisada'. Assim, esse nível de análise possibilitou apontar 'quem foram os professores-leigos do núcleo Sapiëntia' e 'quem foram os sujeitos da pesquisa'.

A elaboração do primeiro perfil teve por base a análise documental dos dados digitais dos registros acadêmicos, classificados em três categorias pré-estabelecidas, que se dividiram em diversas subcategorias. As categorias propostas foram: a) Categoria dos aspectos pessoais: Subcategorias: sexo, faixa etária, estado civil, município de residência, moradia em Fortaleza; b) Categoria dos aspectos da escolaridade: Subcategorias: tempo e local de conclusão do Ensino Médio, vestibular do curso Pedagogia em Regime Especial, continuidade da formação de professor; c) Categoria dos aspectos profissionais: Subcategorias: instituição escolar em que trabalha.

O delineamento do segundo perfil identitário dos professores-alunos pesquisados foi realizada a partir da análise dos dados coletados pela enquete, os quais foram organizados em cinco categorias articuladas aos eixos temáticos previamente estabelecidos, conforme indicado no quadro 3⁴⁶.

Neste nível de análise foram utilizados métodos da estatística descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes do conjunto de características observadas, comparando tais características entre os conjuntos de dados tabulados. As ferramentas descritivas foram os gráficos e tabelas, e as medidas de síntese foram as porcentagens e médias.

No que se refere à **análise de abordagem qualitativa**, esta teve por objetivo identificar as 'representações sociais' construídas pelos grupos de sujeitos, como também identificar as 'ressignificações de ordem profissional e pessoal' vividas pelos professores-alunos a partir do programa de formação. Foi realizada interpretando o discurso falado dos sujeitos registrados nas entrevistas e o discurso simbólico manifestado na tarefa de complementação de frases por associação livre de palavras.

Como procedimento metodológico de análise dos discursos dos sujeitos foi empregada a técnica de "análise de conteúdo" que, para Bardin (2008, p. 38), "pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com a finalidade de produzir inferências". Segundo Franco, "o analista é como um arqueólogo que trabalha com vestígios. Os vestígios são as manifestações de estado, de dados e de fenômenos" (2008, p.29).

Ainda para Franco (2008), a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem. As mensagens expressam as representações

⁴⁶ Apresentado na pag. 151.

sociais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento.

Para a análise de conteúdo do discurso falado nas entrevistas foram propostas seis 'unidades de análise por tema'⁴⁷. Cada uma destas unidades agrupou as perguntas relacionadas e seus respectivos conteúdos de respostas, os quais foram processados mediante as fases sugeridas por Bardin (2008): descrição (a enumeração das características do texto, resumidas após um tratamento inicial), inferência (comparação dos dados, procedimento intermediário que vai permitir a passagem da descrição à interpretação) e interpretação (significação concebida a estas características).

O procedimento da análise de conteúdo teve por processo inicial a leitura flutuante do *corpus* das transcrições das entrevistas, o que propiciou, a partir do processo da descrição, a codificação e recortes para a elaboração das 'categorias de análise' correspondente a cada 'unidade de análise por tema'. As 'categorias de análise' agruparam os conteúdos semelhantes (*categorização do corpus*), predominantemente manifestados nas falas dos sujeitos. Foi nesta etapa que, a partir da apreensão dos elementos estruturantes, se retirou o 'núcleo central' e 'elementos periféricos' das representações sociais presentes nas categorias. Após estas identificações, as representações sociais foram também analisadas, procurando as convergências e divergências entre as construções representativas dos sujeitos.

O 'núcleo central' de uma representação social determina sua significação e sua organização interna, promove sua geração e sua estabilidade. Os 'elementos periféricos' concretizam, regulam, prescrevem e preservam os comportamentos, e individualizam as representações. São os componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos que integram as experiências e as histórias individuais (ABRIC, 1998).

A identificação e análise das 'representações sociais' tiveram por base quatro 'unidades de análise por temas'. Foram elas: a **significação** do curso Pedagogia em Regime Especial; os **aspectos positivos** do curso Pedagogia em Regime Especial; os **aspectos negativos** do curso Pedagogia em Regime Especial; as **contribuições sócio-educacionais** do curso. Já as 'ressignificações profissionais e pessoais' fundaram sua análise em duas 'unidades de registro por temas'. Sendo elas: **as ressignificações profissionais** e **as ressignificações pessoais**.

Na tarefa de complementação de frases, a fim de analisar as produções obtidas mediante as associações livres das palavras que complementaram as cinco frases indutoras, agrupamos as palavras por semelhanças de significados e identificamos as que obtiveram maior frequência, calculando a percentagem destas frequências. Em seguida, interpretamos e analisamos os resultados, articulando-os com os resultados das entrevistas. Como já indicado, este procedimento teve por objetivo identificar o núcleo central da representação social, como recomenda Abric (1998).

Os temas indutores para a análise das representações sociais foram: curso de Pedagogia em Regime Especial; a Universidade Estadual Vale do Acaraú e a função de ser pro-

⁴⁷ Ver quadro 4 apresentado na pag 154.

fessor. Já na análise das ressignificações profissionais e pessoais dos professores leigos, juntaram-se os conteúdos manifestados nos temas indutores: as contribuições do P.R.E. para a vida profissional e as contribuições do P.R.E. para a vida pessoal.

Sintetizando o exposto, indicamos que neste estudo a análise de paradigma quantitativo se propõe a elaborar: **o perfil identitário dos professores-leigos participantes do núcleo Sapientia e o perfil identitário do grupo de sujeito pesquisado**. Já a análise de paradigma qualitativo se propõe a identificar: **as representações sociais** relacionadas ao programa de formação Pedagogia em Regime Especial, como também se propõe a identificar **as ressignificações profissionais e pessoais** do grupo de professores-alunos. Esperamos que a teia de procedimentos metodológicos permita alcançar os objetivos a que se propõe.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados em três etapas. As duas primeiras foram procedidas numa abordagem quantitativa, pautada em estatísticas descritivas, e a terceira etapa teve análise de ordem qualitativa, usando como base a análise de conteúdo das informações recolhidas nas falas dos sujeitos.

Nesse prisma, o capítulo apresenta e discute os dados que tratam do perfil dos professores-alunos participantes do núcleo de extensão Sapiencia, as características identitárias dos sujeitos que participaram da pesquisa e, por último, traz a análise de conteúdo dos discursos dos participantes recolhidos através das entrevistas e da tarefa de complementação de frases.

6.1 O PERFIL DOS PROFESSORES LEIGOS DO NÚCLEO SAPIENTIA

A elaboração do perfil dos professores-alunos do programa Pedagogia em Regime Especial, que estudaram no núcleo Sapiencia, faz-se pertinente devido às preocupações já apresentadas anteriormente, onde se discute a falta de informações sistematizadas sobre 'quem eram os professores-alunos' que participaram do programa de formação docente da UVA, visto que os relatórios institucionais e a produção acadêmica sobre o assunto não fornecem tal informação.

Por ocasião da justificativa dos objetivos propostos, argumentamos a premissa de que a história de vida das pessoas se reflete no seu perfil identitário e que, portanto, a identificação deste perfil traz os indícios do percurso de vida dos professores leigos aqui estudados. O que é importante conhecer quando se trata de professores, os quais têm a construção de seu saber profissional imbricado às suas vivências pessoais e sociais.

O perfil aqui tecido também propicia informações sobre a pessoa do professor leigo cearense, que lecionava nos anos noventa, o que com certeza contribui para a compreensão da realidade histórica dos profissionais da educação básica do Estado do Ceará. Assim, julgamos ser oportuno comparar o perfil dos professores cearenses com o perfil nacional, retratado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (2003) e desta forma melhor entender, conhecer e contextualizar a realidade histórica.

6.1.1 Os professores leigos quanto ao gênero, idade e estado civil

Para buscar as características pessoais dos participantes do núcleo Sapiencia, consideramos o gênero, a idade, o estado civil.

Os professores-alunos quanto ao gênero foram constituídos por 97% de integrantes do sexo feminino e apenas 3% do sexo masculino. Este dado que aponta para a preponderância da feminização da profissão docente não constitui surpresa, acompanha inclusive a direção dos dados apresentados pela pesquisa da CNTE (2003) sobre os professores brasileiros da educação básica, mostrando que 83% são mulheres e apenas 15% são homens.

A predominância da presença feminina no magistério é um fenômeno mundial e histórico que remonta à própria Revolução Industrial, quando o homem teve que produzir e sobrou à mulher a função de professora, por se tratar de uma atividade considerada parodoméstica. Segundo Pessanha (1994, p. 96) "Não há registro de mulheres professoras, nem na Antiguidade, nem na Idade Média, este era um terreno dos homens".

No Brasil, desde o Império que se percebe o incentivo à feminização da profissão docente, pois além de ser uma profissão que concilia com as funções domésticas, ainda foi uma solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelos homens devido à baixa remuneração. Autores como Tambara (1998) apontam a feminização precoce do magistério brasileiro, um dos fatores responsáveis pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão.

O estudo divulgado pela Unesco em 2009, documento denominado de "Professores do Brasil: impasses e desafios", revela que o ofício docente continua na atualidade constituindo uma oportunidade de emprego para as mulheres, representando 15,9% das vagas femininas geradas no Brasil no ano de 2009. O documento assinala que o magistério serviu ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, sendo o ofício docente representado como a prorrogação das atividades maternas.

Pertinente observar que os índices aqui encontrados, sobre a predominância da participação de mulheres no programa de formação de professores da UVA, são superiores aos índices da concentração feminina, apresentados pela CNTE (2003) para as escolas brasileiras da educação básica.

Acreditamos que a tendência observada devemos ao fato de os programas de formação destinarem-se a professores leigos que atuavam preferencialmente nas séries iniciais do ensino básico, onde realmente a predominância de mulheres é bem mais marcante. Outros estudos sobre formação de professores-leigos, também confirmam esta supremacia feminina, como é o caso do estudo de Minase (2008) e Kolher (2006) na região Sul, e Chamon (2008) na região Norte do Brasil.

Nesta linha de argumento, os dados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica -Saeb (2001) informam que a distribuição dos professores por gênero varia bastante segundo a disciplina e a série que lecionam, e mesmo que nas séries iniciais a predominância seja feminina, à medida que o exercício da função vai se tornando complexa, seja em nível de exigências de maior domínio de conteúdos

teóricos, seja no nível do domínio das práticas pedagógicas, esta função vai sendo assumida pelo sexo masculino. Como é o caso das disciplinas de matemática, em que a proporção de docentes do sexo feminino é maior na 4ª série (91,1%), e diminui gradativamente até a 3ª série do ensino médio, quando a proporção de docentes do sexo masculino assume a maioria, chegando a representar 54,7% dos docentes.

No que se refere à idade predominante dos professores-alunos do núcleo Sapiëntia ao participarem do programa de formação no ano 1999, a maioria se encontrava na faixa etária de 30 e 49 anos (66%), sendo 34% de 30 a 39 anos e 32% entre 40 a 49 anos. Ver Tabela 2.

Interessante apontar que 17,12% dos professores-alunos do núcleo Sapiëntia encontravam-se na época do programa, com idade acima de 50 anos, o que se traduz em um dado intrigante, visto a proximidade da aposentadoria, já que para a função de professor a legislação brasileira apresenta a prerrogativa de aposentadoria aos cinquenta e cinco anos de idade. Fica a indagação sobre o que levaria estes professores a continuar estudando?

Tabela 2 – Idade dos participantes por ocasião do vestibular de 1998.2	
<i>Idades Intervalo 10 anos</i>	<i>%</i>
abaixo de 20 anos	1,82
20 anos a 29 anos	13,66
30 anos a 39 anos	34,43
40 anos a 49 anos	32,79
50 anos a 59 anos	16,21
60 anos a 69 anos	0,73
70 anos a 73 anos	0,18
TOTAL	100,00

Podemos observar que os dados aqui apresentados, assim como o diagnóstico da CNTE (2003), indicaram que o professorado brasileiro encontrava-se em idade avançada e mesmo que os professores-alunos dos programas de formação fossem mais jovens do que a média nacional, que era entre 40 e 59 anos, ainda assim trata-se de uma constatação que trazia preocupações.

Aliás, esta é uma realidade que muito tem preocupado os gestores e entidades responsáveis pela educação brasileira, pois a avançada faixa etária em que se encontram os professores brasileiros, ajuntada à prerrogativa de aposentadoria aos 55 anos, pode resultar num colapso da rede escolar, já que não há tempo útil de substituição destes profissionais, principalmente pela reduzida procura pela profissão em função da pouca valorização e baixa remuneração. Como consequência deste quadro, recentemente em 2010, o INEP apontou o aumento da contratação de professores leigos para as redes municipais por falta de candidatos a professor com formação que atenda

à exigência da legislação. Vê-se nesta atitude um verdadeiro retrocesso que sinaliza a falta de prioridade que tem a educação em nosso País.

A população pesquisada foi constituída de 55,66% de participantes casados em contrapartida a 44,34% solteiros. Os dados apresentados trazem um aspecto que pode torná-los imprecisos, pois os documentos utilizados para coletas das informações, as fichas de matrícula cadastradas no banco de dados Siscona, só apresentavam a categoria casado ou a solteiro para identificar o estado civil do aluno. Outras situações civis como, por exemplo, o fato de morar com companheiro, ser viúva ou divorciada e outras possibilidades foram nomeadas conforme o entendimento do aluno.

Mesmo com a imprecisão desses dados, os resultados encontrados coadunam com os apresentados pelo relatório da CNTE (2003), que indica que a maioria dos educadores são casados ou têm companheiros, e a condição de solteiro aparece logo em seguida.

6.1.2 Municípios, regiões e bairros em que residem os professores-alunos

A maioria dos professores-alunos estudantes do núcleo Sapientia residia em Fortaleza (91,42%), o que se explica pelo fato de ser o município onde foi realizado o curso de formação. No entanto, houve moradores de municípios localizados na região metropolitana de Fortaleza (5,46%), como por exemplo, Caucaia e Maracanaú, e participantes (2,53%) oriundos de municípios interioranos mais afastados de Fortaleza, como Acarape, Pacoti, Pindoretama e Itaitinga, o que demonstra a abrangência geográfica do programa de formação da UVA realizado no núcleo Sapientia.

Convém informar que, na época, referidos municípios ainda não haviam sido contemplados com a implantação do programa de formação de professores da UVA, conforme indica a análise dos editais publicados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa - CEPE da UVA que regulamentam os concursos de vestibular. Como também nestes municípios não havia outras instituições de educação superior, que promovessem cursos de formação de professores leigos ou qualquer outro curso universitário, indicando a falta de opção da população interiorana para cursar uma graduação.

Como já informado, o núcleo de extensão Sapientia estava sediado no município de Fortaleza, que é a capital política administrativa do Estado do Ceará. Os dados do Censo 2000 (IBGE) mostram Fortaleza com 114 bairros, nos quais estão presentes as evidências das disparidades de renda e suas repercussões no nível educacional.

A partir de 1997, a Prefeitura dividiu a administração executiva da cidade em seis Secretarias Executivas Regionais - as SERs, que são formadas pela distribuição geográfica dos bairros. Observou-se que o local de moradia dos professores-alunos parti-

cipantes concentrou-se nas Regionais V (24,95%), seguidas pelas Regional III (18,56) e Regional VI (16,37). A tabela 3 indica a distribuição.

<i>Região Administrativa</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Regional I	41	8,18
Regional II	80	15,97
Regional III	93	18,56
Regional IV	80	15,97
Regional V	125	24,95
Regional VI	82	16,37
TOTAL	501	100,00

Na Regional V constatou-se uma clara predominância de moradores dos bairros Conjunto Ceará (45,6%) e Conjunto Prefeito José Walter (12,8). Estes, como os próprios nomes indicam, são bairros oriundos de conjuntos habitacionais, construídos a partir dos programas de moradia da COHAB sob a bandeira do Regime Militar, no início da década dos anos setenta.

O Conjunto Ceará é o maior bairro e um dos mais densos e populosos de toda Fortaleza. É o terceiro maior conjunto habitacional da América Latina e foi inaugurado em 1978. Atualmente, este bairro pode ser considerado uma pequena cidade no meio da periferia de Fortaleza. Embora se encontrem casas muito bem equipadas, o conjunto originou-se da construção de moradias modestas para a população pobre, portanto a maioria da população é composta de pessoas simples e humildes. Ainda possuem a característica interiorana de colocar cadeiras na calçada ao fim de tarde para um bate papo entre vizinhos (LIMA, 2008).

O bairro do Conjunto José Walter tem origem no antigo Núcleo Integrado Habitacional do Mondubim. A região era habitada por inúmeras famílias pobres, como tantas da periferia, com precária infraestrutura urbana. Apesar da inconveniência da distância do centro de Fortaleza, o bairro atraiu inúmeros cidadãos que buscavam uma moradia menos onerosa, com segurança e serviços urbanos (LIMA 2008).

Observa-se que estes bairros, apesar de localizados na periferia de Fortaleza, apresentam características de bairros bem estruturados, mas com moradia menos onerosa tanto no que diz respeito a aluguel como a aquisição do imóvel, o que de certa maneira coaduna com os dados da CNTE (2003) que indicam o professor brasileiro como morador de bairros próximos ao centro das cidades onde residem. O que, na realidade atual, principalmente nos centros urbanos, é local de moradia de trabalhadores menos abastados.

6.1.3 Onde e quando cursaram o ensino secundário

A análise do perfil identitário dos professores-alunos do núcleo Sapiientia também buscou indicar aspectos do percurso escolar destes, através da identificação da época e do tipo de instituição educacional em que cursaram o ensino médio.

Os registros acadêmicos indicam que 85,67 % destes professores concluíram o ensino médio em Fortaleza. Como a grande maioria dos participantes morava em Fortaleza, podemos inferir, a partir da articulação das duas informações, que os professores-alunos da Sapiientia eram naturais de Fortaleza ou haviam migrado das cidades do interior, residindo na Capital já com tempo suficiente para cursar o ensino médio. Infelizmente não dispomos da informação do local de nascimento dos participantes, o que nos daria pistas sobre o acesso a bens culturais e educacionais por parte deles, já que naquele tempo as discrepâncias entre a Capital e Interior do Ceará ainda eram bem marcantes.

Os registros também informam que 58,50 % dos professores leigos concluíram o ensino médio em instituições privadas, contra 41,49% concludentes de instituições públicas. Isso é um reflexo de uma realidade histórica presente na educação brasileira, em que o ensino privado sempre ocupou lugar de destaque, desde o império, passando pelo benefício da equiparação e tendo na Lei 4.024 de 1961 um verdadeiro manifesto a favor. O ensino do magistério não foge à regra da privatização da educação e em 1960 existiam trinta e três Escolas Normais Particulares no sistema educacional cearense (ALVES, 2002).

Não podemos esquecer os permanentes benefícios financeiros que o setor sempre recebeu, principalmente na década dos anos setenta e início dos anos oitenta, com recursos para implantação de laboratórios de ensino profissionalizante, o que ampliou a rede de atendimento do setor, que se retroalimentava pela venda de vagas ociosas ou produzidas aos governos estaduais e municipais. Para maiores explicações destes 'feitos', ver Vieira (2002).

No Ceará, a prática dos "bolsistas" da escola privada foi iniciada na gestão do governador Raul Barbosa na década de cinquenta, para compensar a carência no atendimento à demanda existente e se manteve até os idos dos anos oitenta, que é a época em que os nossos professores leigos cursaram a escola de 2º grau, como abordamos a seguir.

Os dados também revelam que os professores leigos, ao ingressarem no programa de Pedagogia em Regime Especial do núcleo Sapiientia, já haviam concluído o ensino médio há alguns anos. Dos participantes pesquisados, 72,45 % fazia mais de 11 anos que estavam afastados das salas de aula na condição de alunos, e este contingente incluía 26% que já estavam afastados de 16 a 20 anos, considerado muito tempo de afastamento de situações que propiciam construções de saberes, por um profissional

cuja labuta diária é capitanear a construção de saberes de crianças e adolescentes. A tabela 4 informa a década correspondente em que os professores-alunos cursaram o ensino médio.

A constatação de que estes professores-alunos cursaram o 2º grau nos anos setenta e oitenta suscita a necessidade de se comentar as diretrizes educacionais do ensino médio desta época que foi preconizado pelas reformas educacionais dos governos militares, mais precisamente pela Lei 5.692/71, cuja principal inovação foi o incentivo à formação de quadros técnicos, que permeassem todo o 2º grau, imprimindo-lhe um sentido de terminalidade.

O jovem com 'habilitação profissional' nesse nível de estudo estaria apto a ingressar no mundo do trabalho, mas para Cunha (1988, apud Vieira, 2002), tal incentivo levaria a se contentarem com a qualificação a nível médio, diminuindo a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Não é de estranhar que os professores leigos que eram secundaristas daquela época, diante da oportunidade sugerida pela LDB/96, aderiram em massa aos programas de formação docente, já que eram oferecidos em nível superior, e assim realizaram o desejo de ingressar na universidade.

Tabela 4 – Tempo de conclusão do 2º grau, tendo por referência o ano de 1999			
<i>Anos</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Décadas correspondentes</i>
1 - 5 anos	45	13,76	Anos 90
6 - 10 anos	45	13,76	Anos 90/80
11 - 15 anos	65	19,87	Anos 80
16 - 20 anos	87	26,60	Anos 80/70
21 - 25 anos	54	16,51	Anos 70
26 a 30 anos	21	6,42	Anos 70 e 60
Acima de 31	10	3,05	Anos 60
Total	327	100%	

6.1.4 O concurso vestibular e a continuidade dos estudos

O ingresso ao programa de Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial, por se tratar de um curso em nível superior, foi realizado através de vestibular regulamentado por edital próprio⁴⁸. Sendo assim, o desempenho alcançado pelos professores leigos nestas provas reflete o nível de conhecimentos que o participante dominava na época, pois este concurso foi prestado sem contar com cursos preparatórios.

É interessante lembrar que a maioria dos professores-alunos há muito estavam afastados das salas de aula na condição de aluno, apesar de estarem como professores, e que, independente de suas qualificações instrucionais, eram responsáveis pelo chão duro das salas de aulas de crianças e adolescentes cearenses.

⁴⁸ Os critérios para concorrer às vagas foram descritos no item 3.3.1

Os resultados alcançados nas provas do vestibular da UVA demonstram claramente o pouco domínio dos conteúdos em ciências, sendo a pontuação obtida nas provas deste conteúdo as mais baixas. Os resultados corroboram uma realidade já conhecida que é a falta de domínio nesta área de conhecimento por parte dos professores da educação básica, e mesmo da população em geral por se tratar de um conhecimento mais especializado. Daí a dificuldade de lotação para as salas de aulas das disciplinas, como também a pouca procura nas seleções de professores para concorrer aos cargos, em que sempre sobram vagas. O que acaba reproduzindo o ciclo da baixa propagação dos conteúdos em ciências: se ensina pouco e precariamente, se aprende precariamente e se formam poucos e despreparados professores de ciência.

O desempenho demonstrado na prova de redação também foi precário, ficando em 4º lugar na contagem da pontuação, revelando a pouca habilidade para a produção de textos escritos, apesar de no imaginário popular todo professor escrever bem. Fazenda (1989), refletindo sobre os cursos de graduação e pós-graduação em Educação, portanto no lócus de formação do professor, indica que entre os alunos destes cursos, as dificuldades encontradas mais frequentes são de escrita.

Para a autora, a expressão escrita requer, antes de qualquer coisa, uma apropriação do objeto da escrita, e que muitas vezes a origem da dificuldade está na falta do hábito de escrever. Escrever é um hábito que vai sendo aprimorado no seu exercício contínuo e que infelizmente nem sempre se consolida na escolaridade inicial. Como muito bem aponta Mamede (2000 p. 366) sobre professores municipais cearenses: "São vidas marcadas pela oralidade, em que a palavra escrita é extremamente limitada. Aqui uma bíblia, ali um dicionário, acolá um livro didático".

Um dado intrigante foi o desempenho alcançado em língua estrangeira, em que o desempenho foi melhor do que em língua portuguesa, e não temos explicação consistente para o fato (ver quadro 5). Uma possível explicação seria a escolha, por parte de um número elevado de participantes, pela prova de espanhol, no qual os conhecimentos requeridos eram em nível elementar. Infelizmente, não contamos com este dado de forma precisa, apenas suposições pautadas em comentário de alguns professores-alunos que participaram da pesquisa.

O baixo desempenho no vestibular apresentado pelo grupo dos alunos da Sapiientia atribui-se ao fato de tais professores, na realidade, não terem alcançado as colocações destinadas às vagas inicialmente previstas, ficando na colocação de classificáveis, sendo necessária a criação de novas vagas pela UVA para atender à demanda dos professores leigos. Isto indica o precário nível de preparo dos participantes, já que o vestibular da UVA era específico para professores leigos, logo em condições condizentes com o nível instrucional deles.

Quadro 5 – Pontuação obtida pelos professores-alunos no vestibular 1998.2	
<i>Provas vestibular</i>	<i>Pontuação 1998.2</i>
Língua Estrangeira	428
Língua Portuguesa	394
Conhecimentos Gerais	342
Redação	318
Ciências II - química e biologia	307
Ciências I- matemática e física	281
MÉDIA GERAL	340

Em vista ao exposto, podemos perceber que o nível de conhecimentos dos professores leigos que estavam no chão duro das escolas básicas cearenses, pelo menos os aqui pesquisados, não era dos mais desejáveis. Corroborando essa reflexão, a pesquisa realizada por Mamede (2000) sobre as condições de vida e de trabalho de professores das séries iniciais do ensino fundamental municipal traz a imagem de um ambiente físico e intelectual marcado pela escassez cultural gritante.

Com respeito à continuidade dos estudos por parte dos professores leigos, os registros acadêmicos demonstram que 40,88% continuaram sua formação em programas de pós-graduação *lato sensu* e em Habilitações para docência de disciplinas específicas. Alguns alunos cursaram mais de um curso após a formação docente.

Estes dados são referentes apenas aos professores-alunos do P.R.E. que continuaram seus estudos no núcleo Sapientia. O que não implica que os alunos que foram considerados como não tendo continuado a formação, não o tenham feito em cursos de outros núcleos da própria UVA ou outras instituições de ensino superior, mais convenientes às suas necessidades.

A constatação da procura por especialização torna-se relevante, pois no Brasil a média de professores da educação básica com qualificação em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* sempre foi muito baixa e bastante diferenciada entre as regiões. De acordo com os dados do INEP, em 2001 menos de 30% dos professores brasileiros tinham pós-graduação e destes, na sua maioria, eram professores das séries terminais do ensino fundamental ou do ensino médio. Tais índices demonstram que a continuidade da formação em nível de pós-graduação não era algo comum na época do programa de formação P.R.E, portanto, a busca por cursos de especialização não pertenciam à cultura cotidiana dos profissionais da educação básica cearense. Aliás, a procura e mesmo a oferta de cursos de especialização no Ceará não era tão presente, mesmo no contexto de outras profissões. Essa constatação leva à indagação do que teria motivado os professores-alunos a continuarem seus estudos.

O curso de pós-graduação mais procurado foi a especialização em 'Metodologia do Ensino Fundamental e Médio', o que representou 55,51% das escolhas (ver tabela 5). O curso oferecia uma matriz curricular com diversas disciplinas de didáticas aplicadas,

portanto, com uma proposta muito semelhante ao do curso de Pedagogia em Regime Especial, o que se entende como indicativo de que os professores-alunos que o buscaram estavam interessados em aprimorar seus conhecimentos para melhor exercer sua prática pedagógica.

Tabela 5 – Cursos de pós-graduação escolhidos pelos professores-alunos		
<i>Cursos</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	126	55,51
Administração Escolar	60	26,43
Psicopedagogia Clínica e Institucional	25	11,01
Educação Especial	8	3,524
Psicopedagogia Educacional	5	2,203
Educação Infantil	2	0,881
Administração Financeira	1	0,441
TOTAL	227	100,00

É oportuno lembrar que os professores-alunos pertencentes aos sistemas públicos de ensino, ao concluir a especialização, incorporam um ganho de 40 % no salário base por ascensão do nível funcional, que somado aos ganhos da progressão, já conquistada pela conclusão da graduação, que girou em torno de 20%, representou um salto salarial em torno de 60%, alcançado no período de três anos e meio. Este aspecto não pode deixar de ser levado em conta como um fator motivador para a continuidade dos estudos. Não esquecendo também, do prazer de 'saberem-se' mais informados.

É impressionante a quantidade de professores cearenses graduados pelos programas de formação, seja pela Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial ou pelo MAGISTER que, por falta de oportunidade no Brasil e motivados pelos mesmos fatores, cursam atualmente mestrado nos países do MERCOSUL, como Argentina, Uruguai, Paraguai e em especial na 'Universidad Americana de Assunção', cujo agente captador está sediado em Fortaleza.

Como explicar este fenômeno que não seja também pelo desejo e o desafio de novos conhecimentos? Já que o investimento financeiro nesses cursos *stricto sensu* fora do país é elevado e o ganho salarial com a ascensão funcional por mestrado e doutorado não repõe o investimento. É necessário informar que estes professores mestrados não contam com apoio ou benefícios institucionais, mesmo os que são previstos em lei, como por exemplo, auxílios financeiros e licenças para estudos. Infelizmente, os sindicatos e associações de classe dos trabalhadores da educação no Ceará não os apoiam nesta demanda. Com certeza, este é um tema que suscita futuras investigações.

6.1.5 A atuação profissional dos professores leigos

Os dados disponibilizados pelos registros acadêmicos da época informaram que os professores-alunos do núcleo Sapientia exerciam, na maioria, sua prática profissional

em escolas do sistema público de ensino (52,55%), tanto em nível estadual (28,10%), como municipal (24,45%). Com preponderância do sistema público estadual, apesar do curso se destinar à capacitação de professores do ensino das séries iniciais, cuja responsabilidade legal nessa época, deveria ser do poder municipal. Ver tabela 6.

<i>Tipo de Instituição</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Instituições Públicas Municipais	134	24,45
Instituições Públicas Estaduais	154	28,10
Instituições Privadas	71	12,96
Não Identificado	189	34,49
TOTAL	548	100,00

Acreditamos que a participação de professores do sistema educacional estadual deveu-se ao fato do programa de formação do núcleo Sapiientia ter sido realizado no município de Fortaleza, atendendo aos professores majoritariamente deste município, onde ainda o sistema estadual de ensino estava bem presente, inclusive sendo responsável por escolas de séries iniciais, como também por escolas de educação infantil. Nessa época, o processo de municipalização do ensino fundamental estava em andamento no Estado e particularmente no município de Fortaleza encontrava fortes resistências de ordem política. O censo escolar de 1999 indica que o sistema estadual do Ceará ainda contava com 14.489 professores lecionando no ensino fundamental de 1ª a 4ª série. (INEP 1999).

Vieira (2002) comenta que, apesar das variadas propostas de ações para a municipalização do ensino fundamental no Ceará terem iniciado desde o ano 1983, a municipalização do ensino básico só foi realmente implementada a partir de 1999 até 2002. Inclusive o programa de governo desse período traz como uma das metas, a ampliação da colaboração com os municípios e a transferência de todas as matrículas de 1ª a 4ª séries aos municípios (VIEIRA, 2002).

O curso de Pedagogia em Regime Especial no núcleo Sapiientia também contou com a participação dos professores da rede de ensino de estabelecimentos particulares (12,96%). Esse índice demonstra que os profissionais que atuavam nas escolas privadas, assim como os da escola pública, também necessitavam da formação e da certificação.

Nesse aspecto, é interessante informar que os estudos encontrados sobre professores leigos, quando do advento da LDB de 1996, via de regra, tratam dos professores da rede pública, esquecendo que nas escolas da rede privada a situação não era muito diferente, principalmente no nível da educação básica. Esta realidade estava presente tanto nas grandes como nas pequenas escolas privadas.

Os estabelecimentos de ensino particular onde os professores leigos do núcleo Sapiientia lecionavam eram, na sua maioria, pequenas escolas (65,67%), localizadas em bairros de baixo poder aquisitivo. Os outros 34,32% eram de escolas privadas de maior porte.

As pequenas escolas particulares ou 'escolinha de bairro', como são conhecidas, há muito constituem uma realidade preocupante do sistema de ensino cearense. Geralmente são frutos de práticas clientelistas de governos anteriores, em que era comum o benefício da distribuição das bolsas escolares no sistema privado, pagos com recursos dos cofres públicos. Ao invés de ampliar a rede pública, estes governos preferiam comprar vagas, o que com certeza rendia mais votos.

As escolas de bairro são estabelecimentos simples, com estruturas quase sempre precárias, devido ao baixo valor das mensalidades que, via de regra, gira em torno de um quarto do salário mínimo, muitas vezes com estruturas inferiores às das escolas públicas, com professores sem qualificação e quase sempre com remunerações mais baixas do que as dos professores da rede pública. Atendem a uma razoável parcela de crianças, filhos de pais assalariados, moradores de bairros periféricos e conjuntos habitacionais, cuja renda familiar não ultrapassa dois a três salários mínimos.

Normalmente o motivo que leva os pais a matricular os filhos na escola particular, seja nas grandes redes seja nas escolas de bairros, é o descrédito nas escolas públicas. JARETA (2008) encontrou em seu estudo, que a escola particular é símbolo de prosperidade e que a imagem do ensino público não satisfaz àqueles que ascendem socialmente. Para uma família de menor renda, a educação é sempre vista como um investimento.

A autora reflete que essas famílias compartilham uma 'percepção' de que as escolas particulares, mesmo com pior estrutura, oferecem melhores condições que a escola pública, acreditam que a qualidade do ensino é melhor, e a vigilância é maior para evitar o contato dos filhos com drogas e com a violência, além da ausência de greves. Para estes pais, a escola pública é simbolicamente associada à pobreza, e eles se negam a incorporar esta representação e fazer parte desta realidade. Aliás, como já fora observado anteriormente, a rejeição pela instrução pública no Brasil remonta aos tempos do Império. (Ver item 2.1.2).

Infelizmente, encontramos um alto índice de participantes (34,49%) que não apresentam a identificação da instituição em que lecionavam, pois esta informação não se encontrava nos registros cadastrados no sistema dos dados acadêmicos. A ausência destes dados reflete a pouca importância que se atribuiu, na época da ação, a se conhecer o perfil dos professores leigos, o que sem dúvida reforça a necessidade de se ter incluído como um dos objetivos a esclarecer no presente estudo.

6.2 O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste ponto procedemos à análise dos dados coletados pela enquête realizada com os sujeitos pesquisados, buscando informações sobre as características dos aspectos pessoais, socioeconômicos, escolaridade, profissionais e hábitos culturais desse grupo. Os dados coletados através da enquête propiciaram, além do perfil dos participantes, também a complementação das informações fornecidas na análise documental e nas entrevistas.

No que se refere aos 'aspectos pessoais' do grupo de professores-alunos que participaram da pesquisa, os dados apresentam-se similares aos encontrados pela análise documental. São todas mulheres (100%), com faixa etária predominante entre 30 e 49 anos (72,8%), seguida pela faixa etária de 50 e 59 (18,2%). Em sua maioria (63%), nasceram em Fortaleza, contra 27,3% que nasceram em municípios do interior, e ainda 9,1% em outros estados brasileiros. Quanto ao estado civil, 54,5% são casadas e 45,5% apontam outro tipo de relacionamento como viúva, relação estável. Sobre os filhos, 81,8% têm de 1 a 2 dependentes.

No tocante à 'renda familiar', a maioria dos professores-alunos participantes conta com 3 a 5 salários mínimos (54,6%) mensais, seguido pela faixa de 2 a 3 salários e somente 9,1% com renda de mais de 5 salários mínimos. Quanto à participação na renda familiar, 72,7% informou que contribui e 27,3% sustenta a família sozinha. Sobre a situação de moradia 72,7% tem casa própria e 27,3% mora em casas alugadas. Dados disponíveis na tabela 20 apresentada no apêndice E.

Trazendo os dados sobre o percurso da escolaridade no segundo grau, os participantes concluíram na sua maioria o magistério (72,7%) na cidade de Fortaleza, (81,8%) há mais de dez anos, (54,5%) antes do início do curso de Pedagogia em Regime Especial e estudaram tanto em escolas públicas (54,5%) como em escolas privadas (45,5%). Para maiores esclarecimentos, consultar a tabela 7.

Tabela 7 – Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características de sua escolaridade no ensino médio	
<i>Tipo de ensino médio concluído pelos professores alunos</i>	
Ensino médio	18,2%
Técnico	9,1%
Magistério	72,7%
<i>Total</i>	100%
<i>Tempo de conclusão ensino médio antes de iniciar o P.R.E.</i>	
Menos de 2 anos	18,2%
De 2 a 5 anos	27,3%
De 5 a 10 anos	0,0%
Mais de dez anos	54,5%
<i>Total</i>	100%
<i>Local em que concluiu o ensino médio</i>	
Fortaleza	81,8%
Município interior	18,2%
<i>Total</i>	100%
<i>Instituição educacional em que concluiu o ensino médio</i>	
Escola pública	54,5%
Escola privada	45,5%
<i>Total</i>	100%

Quanto às suas experiências com o ensino superior, muitos nunca haviam cursado uma graduação antes do P.R.E. (90,9%), apesar de muitas (63,7%) já terem prestado exame vestibular antes. Os motivos apontados para não terem realizado um curso superior antes do programa de formação foram o desinteresse (27,3%), a falta de tempo em função do casamento e dos filhos (27,3%), a não aprovação para ingresso (27,3%), o deslocamento (9,0%) e as condições financeiras (9,1%).

A entrada no ensino superior, para muitas dessas alunas, é uma conquista e não um processo "natural" como evidenciado por Nogueira (2004) em relação a estudantes de classes médias. Zago (2006, p. 203) aponta que "[...] entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores".

Indagadas se haviam participado de outra graduação após o P.R.E., muitos não cursaram (72,7%) e 9,1% ingressaram e não concluíram, mas 18,2% obtiveram outra graduação após o programa P.R.E. A graduação realizada foi sempre o Magister, cuja finalidade é a formação para a docência nas séries terminais do ensino fundamental e médio, o que demonstra que os professores-alunos buscaram aperfeiçoamento para sua formação docente.

Quanto às expectativas ao ingressarem no curso de Pedagogia em Regime Especial, 45,5% dos participantes procuravam uma 'complementação profissional', 18,2% considerou 'adequado às suas necessidades pessoais' e 9,1% considerou a 'exigência do mercado de trabalho', enquanto 27,2% alegaram 'todos os motivos'. Sobre o desempenho durante o curso, 63,6% avaliaram que tiveram um 'excelente' rendimento e 36,4% consideraram que alcançaram um 'bom' desempenho. Uma participante apresenta a seguinte explicação para justificar o rendimento satisfatório no curso "*Por gostar verdadeiramente do curso e ter gostado do compromisso da Universidade*" (S1pa).

E ainda 54,5% consideraram que poderiam ter tido um 'melhor desempenho' e 45,5% apresentaram o rendimento 'máximo de suas possibilidades'. Os motivos indicados para justificar a possibilidade de não ter tido um melhor desempenho acadêmico foi a 'falta de tempo' em função dos filhos, a 'sobrecarga de atividades na escola' em que trabalham, e o próprio *modus operandi* do curso de Pedagogia em Regime Especial. Os dados revelados na enquête sobre a interação dos sujeitos pesquisados com o ensino superior encontram-se apresentados na tabela 8.

Tabela 8 – Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características de sua escolaridade no ensino superior

<i>Cursou graduação antes do PRE</i>	
Nunca cursou	90,9%
Cursou e não concluiu	9,1%
Total	100%
<i>Participação em vestibular anterior ao PRE</i>	
Nenhuma vez	36,4 %
Uma vez	36,4%
Mais de uma vez	27,2%
Total	100%
<i>Motivo de não ter realizado um curso superior</i>	
Desinteresse	27,3%
Falta de tempo	27,3%
Não aprovada	27,3%
Deslocamento	9,0%
Condições financeiras	9,1%
Total	100%
<i>Participação em outra graduação após o PRE</i>	
Não cursou	72,7%
Cursou e não concluiu	9,1%
Cursou e concluiu	18,2%
Total	100%
<i>Participação em pós-graduação após o P.R.E.</i>	
Cursou	90,9%
Não cursou	9,1%
Total	100%
<i>Expectativas ao ingressar no curso no P.R.E.</i>	
Complementação profissional	45,5%
Adequação às aptidões pessoais	18,2%
Exigência do mercado de trabalho	9,1%
Todos os motivos	27,2%
Total	100%
<i>Desempenho acadêmico no curso no P.R.E.</i>	
Excelente	63,6%
Bom	36,4%
Total	100%
<i>Possibilidade de melhor desempenho no P.R.E.</i>	
Sim	54,5%
Não	45,5%
Total	100%

Sobre a continuidade dos estudos na pós-graduação, quase a totalidade ingressou neste nível de estudo (90,9%). Os principais motivos apontados para continuarem estudando foram: a busca por mais conhecimentos, o desejo de aprender e crescimento pessoal.

Com respeito às atividades profissionais dos professores-alunos participantes, a enquete indica que eles trabalham em 'instituições públicas' (36,4%) como também em 'instituições privadas' (36,4%) e em 'instituições filantrópicas' (18,2%). Encontraram-se ainda participantes com trabalho informal (9,1%).

Sobre a vinculação trabalhista, temos professores-alunos 'efetivos' (54,5%); professores-alunos 'horistas' (36,4%) e professores-alunos que 'não têm contrato' de trabalho formalizado (9,1%). Quanto à carga de trabalho semanal, 72,7% dos entrevistados trabalham em regime de '40 horas' e 18,2% trabalham '20 horas semanais'.

Sobre o tempo de ingresso na profissão, a maioria tem mais de 15 anos (54,5%) e o tipo de ingresso se deu igualmente por contrato (27,3%); por concurso (27,3%) e por indicação política (27,3%). Sobre as funções na escola que desempenham atualmente a maioria se mantém na docência (81,9%), mas encontraram-se também 9,1% em função de coordenação e 9,1% em aulas particulares. Os dados sobre as atividades profissionais dos sujeitos pesquisados estão apresentados na tabela 23 apêndice F.

Comparando o nível de ensino que os professores-alunos lecionavam durante o programa de formação Pedagogia em Regime Especial e após a sua conclusão, identificamos que após o curso houve um direcionamento para a ocupação das funções docentes nas séries da educação básica. O que é congruente com os objetivos do programa Pedagogia em Regime Especial que propõe como uma das metas alcançar a reordenação dos quadros docentes das unidades escolares do Ceará. A Tabela 9 demonstra a alocação dos professores alunos entrevistados antes e após a conclusão do curso de formação em Pedagogia.

Tabela 9 – Nível de ensino em que lecionam os professores-alunos durante e após o curso de Pedagogia em Regime Especial		
	Nível de ensino que lecionava quando cursava PRE	Nível de ensino que lecionava após concluir o PRE
Pré-escola	18,2 %	9,1%
Educação básica (1º a 5º ano)	45,5%	63,6%
Educação básica (6ª a 9º ano)	9,1%	27,3%
Ensino médio	9,1%	-
Educação Jovens e adultos	9,1%	-
Todos os níveis de ensino	9,1%	-
Total	100%	100%

Uma das professoras-alunas expressa claramente, em sua fala, esse novo direcionamento das funções docentes. Relata que na época do curso lecionava em todas as salas, mas que após concluir o programa de formação foi lotada na educação básica. Assim

comenta: *"Eu já ensinei infantil, ou então a partir do terceiro ano, quarta série, já ensinei até no oitavo ano, na oitava série... era jogada! Agora eu tenho minha sala" (S4pa).*

Os dados informam que alguns dos professores-alunos, ao concluir o curso de Pedagogia em Regime Especial, passaram a atuar nas séries finais da educação básica do 6º ao 9º ano. Isto se deveu ao fato destes professores, após concluir o P.R.E, ingressarem em outro programa de formação direcionado às licenciaturas de disciplinas específicas, no caso o programa de formação docente 'MAGISTER'.

Os professores-alunos escutados informaram sobre seus hábitos culturais, que os meios de comunicação que mais utilizavam para se informar eram o jornal escrito (28,6%) seguido por leituras de revistas (25,0%), internet (21,4%) jornal de TV (17,9%). No entanto, apesar do telejornalismo ter sido apontado como quarta opção de busca de informação, a atividade de lazer preferida indicada foi assistir à televisão (33,3%). Sobre a prática de atividades físicas, a maioria (58,3%) informou não praticar nenhum tipo de exercício físico e apenas uma pequena parcela (16,7%) realiza caminhada e ginástica.

Quanto aos serviços médicos utilizados, 90,9% faz uso de atendimentos através de convênios públicos (institutos de previdência estaduais ou municipais) e convênios privados (planos particulares de saúde). Quanto à frequência a atendimentos odontológicos, uma parcela razoável o faz a cada semestre (36,4%) ou anualmente (36,4%). Pode-se observar que os hábitos culturais dos professores pesquisados são de certa forma, modestos, o que é condizente com o nível de suas condições financeiras. Os dados apresentam-se de maneira mais detalhadas na tabela 24 no apêndice G.

Finalizando, informamos que os dados recolhidos pela enquete junto aos professores-alunos selecionados para participar da pesquisa apontam para um perfil que, de maneira geral, acompanha o encontrado dos professores-alunos do núcleo Sapientia, cujos dados foram trabalhados na análise documental⁴⁹. O que de certa forma nos assegura a boa representatividade do grupo de sujeitos selecionados, mesmo em se tratando de uma amostra não probabilística.

6.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES-ALUNOS

A análise das representações sociais construídas pelos professores-alunos foi realizada a partir do discurso falado e simbólico dos sujeitos, tendo por dados as respostas dos professores-alunos nas entrevistas. Os conteúdos recolhidos nas entrevistas foram transcritos e organizados em 'unidades de análise temáticas', e para cada uma destas unidades procedeu-se a análise do conteúdo, procurando identificar os indícios predominantes presentes, os quais foram classificados em 'categorias de análise'⁵⁰.

⁴⁹ Apresentado e discutido no item 6.1.

⁵⁰ Para informações sobre o detalhamento do plano de análise, ver item 4.5.

As quatro 'unidades de registros temáticos' sobre os quais buscaram as representações sociais foram: "a significação do programa Pedagogia em Regime Especial", "os aspectos positivos do programa Pedagogia em Regime Especial", "os aspectos negativos do programa Pedagogia em Regime Especial", "as contribuições socioeducativas do programa Pedagogia em Regime Especial".

As entrevistas transcorreram de maneira descontraída, e as falas dos sujeitos pesquisados, de maneira geral, foram fluidas e espontâneas, mas percebe-se que o grupo de professores-alunos apresentou, em alguns momentos, certas expressões truncadas, principalmente quando expressavam pensamentos com abstrações reflexivas, o que denota a dificuldade que estes sujeitos têm de se expressar verbalmente de maneira elaborada, quando necessitam analisar situações vivenciadas e apreciadas. Às vezes, por falta de desenvoltura semântica, repetiam o mesmo argumento para saber se estavam sendo entendidos.

Os depoimentos demonstram que o desenvolvimento da consciência crítica destes professores-alunos exige um processo gradual de construção de significações e sentidos. O que estamos querendo dizer é que nas falas dos professores percebemos que, apesar de se apropriarem de conhecimentos teóricos em diversas áreas do saber e de tê-los incorporado a sua prática, além de terem demonstrado percepções críticas sobre a situação estrutural e sociopolítica das instituições escolares, nem sempre apresentaram um discurso demonstrativo de um saber autônomo, com construções próprias.

6.3.1 A significação do curso Pedagogia em Regime Especial

A representação social sobre a significação do curso de formação Pedagogia em Regime Especial da UVA foi identificada na fala dos sujeitos em referência a três perguntas evocadas nas entrevistas. A primeira pergunta indagou 'o que representou o programa', a segunda pergunta indagou 'os motivos por que ingressaram no curso de formação' e a terceira 'como a família considerou o curso'.

A indagação presente na primeira pergunta procurou identificar a representação atribuída ao programa, inserindo sua significância na própria história de vida desses professores leigos. Já a segunda pergunta levou a perceber a representação construída sobre o desejo que motivou estes professores a ingressarem no curso, e como este desejo se relaciona com a elaboração da representação social sobre a significância do programa de formação em suas vidas. A terceira pergunta trouxe as expectativas e atitudes dos familiares sobre a graduação concluída a partir da visão dos professores-alunos entrevistados. O que se procurou saber foi se o que eles indicaram com sendo a significância do curso em suas vidas é congruente com os motivos e as expectativas que os levaram a ingressar no curso. Se o que foram procurar foi encontrado!

6.3.1.1 O que representou o programa

A análise do discurso dos participantes entrevistados sobre 'o que representou o programa de formação em Pedagogia em Regime Especial' foi realizada a partir da leitura analítica do *corpus* dos discursos dos participantes em resposta à pergunta indicada. Em seguida, procedemos a decomposição do *corpus*, codificando e recortando os elementos predominantes, selecionando-os em cinco categorias de análise: 'aquisição de conhecimento'; 'novas oportunidades'; 'crescimento profissional'; 'melhoria da prática pedagógica' e 'crescimento pessoal'. Em algumas falas estavam presentes mais de um elemento, o que fez com que o discurso de alguns sujeitos fosse classificado em mais de uma categoria.

Dos professores-alunos entrevistados, 26,32% apontaram em sua fala que o curso representou 'aquisição de conhecimentos' e 26,32%, que o curso trouxe 'novas oportunidades profissionais'. Também 21,05% indicaram 'crescimento profissional' e 21,05%, 'melhoria da prática pedagógica', mas (10,53%) dos participantes trouxeram no cerne de suas falas o aspecto do 'crescimento pessoal' como representante dos ganhos advindos do programa. Para observar a distribuição nas categorias, ver a tabela 10.

<i>Categorias de análise</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Conhecimentos	5	26,32
Novas oportunidades	5	26,32
Crescimento profissional	4	21,05
Melhoria da prática pedagógica	3	15,79
Crescimento pessoal	2	10,53
Total	19	100%

As falas dos sujeitos são bem homogêneas, e giram em torno da mesma representação, quanto à significação atribuída ao programa de formação. Mesmo que se tenham agrupado em categorias distintas os conteúdos predominantes nas falas, percebemos que os elementos correspondentes a todas as categorias estavam presentes nos discursos de todos os sujeitos, ainda que de maneira nem sempre explícita, mas de maneira latente.

Nos depoimentos analisados, não resta dúvida de que o núcleo central da representação social do curso, em interação com a vida dos professores-leigos, foi o elemento 'aquisição de novos conhecimentos que levou ao crescimento profissional', portanto mais fundamentação teórica para a prática profissional já exercida. O que com certeza resultou na melhoria da ação de ensinar.

Observemos a fala de uma professora do município:

Para mim foi um **salto** para que eu **desenvolvesse meu trabalho melhor**, porque na verdade eu já tinha esta experiência como professora, desde a minha adolescência eu gostava de ensinar, eu encontrava métodos para ensinar meus alunos, eu gostava de encontrar..., **mas eu não tinha a fundamentação teórica**. Então eu tinha **necessidade de aprender** isto. Então pra mim foi importantíssimo, foi fundamental (S9pa, grifo nosso).

E a fala de uma professora da educação especial.

O curso de Pedagogia em Regime Especial foi um marco na minha vida, porque até então eu tinha a prática na sala de aula, **mas não tinha o conteúdo em si**, eu não fazia a relação da metodologia, da disciplina, dos conteúdos, até dos conteúdos para a minha vida (S5pa, grifo nosso).

Os outros professores-alunos assim se manifestaram: *melhor qualificação profissional; mais interesse na área; representou bastante na minha prática pedagógica; adquirir muitos conhecimentos; aprimorei a minha profissão; crescimento como profissional; ter mais conhecimentos para melhorar minha forma de ensinar.*

Também observamos na fala dos sujeitos os elementos periféricos da representação que trazem atribuições valorativas, ao se referirem ao programa de formação, de algo extremamente significativo para a história da vida deles. Todos os sujeitos utilizaram expressões do tipo: *Melhor; foi ótimo; mais adequado; representou bastante na minha vida; foi um marco na minha vida; foi importantíssimo; foi fundamental.*

Sumariamente, o que se pode apreender é que ocorreu uma incorporação dos conhecimentos. Assim: 'ter conhecimento', 'ter teoria' que se tornou 'ser um bom professor', uma propriedade feito corpo que se tornou integrante da pessoa do professor e da sua prática profissional. Um novo 'ethos', como propõe Bourdieu (1998).

Acredita-se que a representação social construída sobre o programa Pedagogia em Regime Especial constituiu-se a partir da inter-relação com os ganhos na prática escolar. Os professores-alunos, ao experimentar na prática a importância dos conteúdos teóricos apreendidos que os subsidiaram nas atividades cotidianas do chão duro da escola, passaram a perceber que o curso de pedagogia concluído havia fornecido a eles os instrumentos imprescindíveis à prática pedagógica cotidiana, desenvolvendo mais consciência de si mesmos, enquanto profissionais.

Dessa forma, influenciados pelo novo *status* social adquirido com o título acadêmico de bacharel conquistado, e com os ganhos financeiros da ascensão funcional promovida pelas secretarias de educação, percebemos que o raciocínio construído foi: Este curso me ajudou na prática profissional, agora sou melhor professor e 'a SEDUC' me paga mais porque ele é bom; é de valor! Portanto, mesmo com as críticas e resistências externas⁵¹, elaboraram representações sociais positivas sobre o programa de formação Pedagogia em Regime Especial. Isto demonstra que o curso de formação foi indicado como constituindo numa ação muito positiva, uma boa oportunidade que resultou em crescimento profissional e pessoal para suas vidas.

⁵¹ As críticas serão apresentadas e discutidas no item 6.3.3.

Esta construção e transformação das representações sociais, tendo por base elementos do contexto social, é apontado por Moscovici (1978) como sendo a dinâmica constitucional própria das representações sociais.

6.3.1.2 Motivos de ingresso no programa

Na década da educação dos anos noventa, a legislação educacional brasileira, através da LDB/96 e do FUNDEF, exigiu a formação em nível superior para os professores da educação básica. Tendo em vista o grande contingente de professores-leigos existente, foi necessária a implantação de programas especiais para a formação dos professores em nível de graduação. O programa Pedagogia em Regime Especial da UVA foi um exemplo dessa ação, como apresentado anteriormente no capítulo 3.

Em vista do exposto, é certo refletir que, a priori, o ingresso no programa de formação docente Pedagogia em Regime Especial, por parte dos professores-leigos aqui estudados, foi mediado por uma imposição legal e inclusive sob a ameaça de futura demissão ou rebaixamento salarial. Pelo menos esse era o motivo apresentado no discurso oficial e assim assumido pelos que aderiram ao programa. Desse modo, pode-se indicar que a 'representação social' elaborada sobre o 'motivo' de ingressar no programa de formação de professores foi inicialmente elaborada, a partir de uma 'exigência legal'.

Entretanto, observamos nas falas dos professores-alunos, que no decorrer do curso os motivos impostos inicialmente, obrigatórios e externos, resignificaram-se em motivos de escolhas subjetivas, em desejos internos e próprios de 'aprimorar seus conhecimentos e ter uma formação superior', resultando na construção de uma nova representação social em que se percebe que mudanças só acontecem quando resultam de motivações e convicções, e que dificilmente ocorrem por imposição.

O argumento apresentado pauta-se na análise de conteúdo procedida sobre o discurso informado nas entrevistas, em referência à pergunta que indagou sobre os motivos que levaram os professores-alunos a ingressar no programa de formação em Pedagogia em Regime Especial. Nessa análise, as categorias propostas foram elaboradas tendo-se em conta o motivo de ingresso ao curso, como era visto na ocasião da pesquisa que foi realizada dez anos após o acontecer do programa. Portanto, o motivo foi expresso a partir de lembranças, compreendendo 'lembranças' como uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, como muito apropriadamente afirma Halbwachs (2004) cuja discussão mais aprofundada sobre a 'construção de lembranças' encontra-se no item 4.1.2.

Nessa perspectiva, segundo Moscovici (2007), nossas experiências e ideias passadas são ativas, mudam e infiltram nossas experiências e ideias no presente. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa, ao informarem suas percepções sobre os fatos investigados, reconstruíram suas lembranças matizando com impressões do presente.

Em tal circunstância, é possível pensar que outros componentes, que não estavam presentes na época de início do programa, se juntaram durante o percurso de vida dos professores-alunos nos dez anos, transformando a representação inicial sobre o ingresso, numa nova representação construída a partir do surgimento e junção de novos elementos contextuais. Ou mesmo, pode-se pensar que esses motivos talvez já estivessem latentes, mas só se expressaram a partir dos ganhos sociais conseguidos, como por exemplo, as melhorias das práticas profissionais, o reconhecimento por parte dos órgãos gestores ou o prestígio familiar.

Dentre as categorias de análise propostas, a que agrupou mais elemento, a partir das falas dos sujeitos, foi a categoria 'aquisição de conhecimentos' (42,11%). Nesta categoria, percebemos que o motivo de ingresso oficial da época inicial do programa, que era a exigência legal, já se encontrava ressignificado, apontando o próprio desejo por conhecimentos, como o novo motivo elaborado. Veja o que fala um entrevistado sobre o motivo de adesão do curso: "*Para aprimorar os conhecimentos.... adquirir mais conhecimentos. E esclarecer mais como é a teoria na prática escolar*". (S3.pa). A tabela 11 demonstra a ocorrência dos motivos de ingresso indicados pelos entrevistados.

Tabela 11 – Motivos de ingresso ao curso Pedagogia em Regime Especial		
<i>Categorias de análise</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aprimorar conhecimentos	8	42,11
Exigência legal	6	31,58
Ter uma formatura	3	15,79
Mais acessível	2	10,53
Total	19	100%

Na segunda categoria de análise está presente o motivo externo, concreto e oficial da 'exigência legal do título'. Os resultados encontrados indicam que 31,58% dos professores-alunos conscientemente apontam que o motivo de ingresso foi a exigência legal, com possibilidade de rebaixamento salarial.

Trazendo a para o âmbito da compreensão psicanalítica sobre a psicodinâmica das representações sociais, como propõe Vaisberg (1995)⁵², entendemos que o 'desejo' de continuar o percurso escolar e ter uma graduação havia sido reprimido pelas condições de vida dos professores, 'princípio da realidade', mas que com a oportunidade do argumento da exigência legal, este foi tomado como ato para a superação de interditos sociais e pessoais, pautada em uma lógica emocional subjacente do tipo 'posso deixar meus filhos sozinhos, para ir ao curso de formação, pois sou obrigada a fazer a graduação, senão perco o emprego e prejudico minha família'. Esta lógica fica claramente expressa na fala de um participante.

⁵² Sobre as proposições de Vaisberg (1995) ver item 4.5.

Foi assim **uma exigência que na época a gente tinha que ter**, o quanto antes, porque como eu falei a minha menina era pequena, então eu fiz mais por uma exigência do município do que por vontade porque eu não estava com tempo. **O que não quer dizer que eu não tivesse vontade de fazer o curso**, evidentemente eu tinha vontade, mas se você tem uma criança pequena você dá preferência ao teu filho do que a estuda (S4pa, grifo nosso).

A priori, nessa categoria de análise não se identificaria a incorporação de novos elementos contextuais ou mesmo ressignificações. No entanto, alguns dos participantes que indicaram este motivo demonstraram em suas falas que, apesar da exigência legal como motivo inicial ainda ser lembrada, aconteceram incorporações de outros elementos contextuais. Por exemplo, o prazer pela aquisição de conhecimentos teóricos durante o curso que foi considerado de extrema importância para a prática profissional. A fala da entrevistada, com mais de quinze anos de sala de aula em escolas do município de Fortaleza, explica de maneira consciente o processo ocorrido durante o curso, que propiciou estas ressignificações.

Foi **a princípio para não perder o cargo que eu tinha na escola como professora**, **mas ingressando no curso eu descobri novos horizontes bem mais interessantes, como a importância do conhecimento que eu adquirir**, pois eu tinha a prática, mas não tinha os conhecimentos, a teoria em nível do ensino superior. **A importância para mim, quando comecei a fazer o curso, deixou de ser só unicamente para não perder a função em sala de aula, mas ter mais conhecimentos para melhorar minha forma de ensinar** (S10pa, grifo nosso).

Na terceira e quarta categorias, em que os motivos foram afirmados como sendo 'ter uma formatura' (15,79%) e 'ser um curso superior mais acessível' (10,53%), percebemos que o grupo de participantes já havia transformado subjetivamente o motivo para participação no programa, assim como nas falas agrupadas na 'primeira categoria', não ocorreram em nenhum momento da entrevista referências à exigência legal, apesar desta obrigatoriedade de ingresso ser real. Observamos na fala da professora-aluna a omissão por completo da obrigatoriedade legal para o ingresso ao programa de formação e a substituição pela afirmativa do desejo de se formar.

Porque **eu sempre desejei trabalhar nesta área da pedagogia, de trabalhar com crianças, em educação e também eu não tinha formação nenhuma e eu queria me formar**, crescer na minha área de atuação, na área de educação (S2pa, grifo nosso).

Somamos os dados da categoria de análise 'aquisição de conhecimentos' (42,11%); 'ter uma formatura' (15,79%); e 'ser um curso superior mais acessível' (10,53%) e encontramos que a maioria dos participantes (68,42%), dez anos após ingressarem no curso de Pedagogia em Regime Especial, haviam ressignificado, subjetivamente, o motivo de ingresso obrigatório e externo em um motivo de ingresso fruto de desejos próprios, intrínsecos a sua vontade e necessidades.

Desse modo, elaboraram uma 'nova' representação social sobre o motivo de ingresso ao programa de formação, cujo núcleo central era o 'desejo por conhecimentos' e não mais uma representação social em que o núcleo central era uma 'exigência legal'. E onde os elementos periféricos desta nova representação elaborada se constituíram no desejo de 'ter uma formatura' e no motivo de ser este curso uma 'graduação acessível'. Com isso, ao ressignificar os motivos de adesão ao curso, transformaram a representação social vigente.

Um fato que vem corroborar as reflexões apresentadas foi a grande adesão de professores-alunos participantes desse estudo, 90,9% para ser mais exato, que continuaram seus estudos ingressando na pós-graduação⁵³ e, quando indagados o 'por quê' deste ingresso, já que não havia mais a obrigatoriedade da LDB 9394/96, afirmam que foram impulsionados pelo prazer de estudar durante a graduação e também buscavam aprofundar seus conhecimentos. Pode-se perceber nessas atitudes a ressignificação do motivo inicial da obrigatoriedade requerido pelo ingresso na graduação. Indica-se a fala significativa do participante. "*O meu interesse, a minha visão já tinham mudado, **eu já tinha o prazer de estudar**, ali voltou o prazer de estudar com aquelas aulas, eu queria aprender mais*". (S11.pa, grifo nosso).

O mesmo fenômeno da ressignificação dos motivos, inicialmente impostos, de ingresso aos programas de formação docente foi identificado por Minasi (2008) no estudo sobre um Programa de Formação de Professor, desenvolvido pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no município de Santa Vitória de Palmar. Este programa apresentava objetivos semelhantes ao programa de formação docente da UVA, ambos eram programas para formação de professores leigos que estavam em salas de aulas da educação básica e em ambos a participação se dava, tangida pela obrigatoriedade legal imposta pela legislação educacional da época.

Reflete Minasi (2008), tendo por base os relatos críticos dos alunos-professores leigos, que a vivência no processo de formação ressignificou a visão sobre o aprender, o que possibilitou a compreensão da realidade objetiva de forma crítica e consciente. Em um destes "relatos críticos" registrados por Minasi (op cit) a fala do aluno-professor é bem ilustrativa sobre este processo de ressignificação.

No transcorrer do curso comecei a perceber a importância dessa universidade. Estaria, assim, me especializando na educação. **Era um equívoco pensar no curso como a conquista de um certificado. Aos poucos, fui percebendo como era importante pensar na qualidade do ensino.** Graças aos professores competentes do curso, uma nova visão do ensino começou a se despertar em mim. (Minasi 2008. p: 168, grifo nosso).

Procurando convergências, observa-se que as falas dos professores-alunos dos dois estudos⁵⁴ apresentam os mesmos componentes de motivos de ingressos já ressignificados e incorporados em outros desejos. Isto nos leva a reforçar a reflexão de que os

⁵³ A adesão de ingresso nos cursos de pós-graduação foi apresentada nos dados levantados pela enquête item 6.2.1. e será retornada mais adiante no item 6.6.2.

⁵⁴ Para exemplo da fala dos participantes do curso de formação da UVA, ver transcrição na p.g 194.

processos vivenciados nos programas de formação de professores, previstos pela LDB 9394/96 e pelo FUNDEF, envolveram outros ganhos subjetivos, em outras dimensões que não só a formação profissional, mesmo tendo sido apelidados de cursos de 'formação aligeirada' e considerados como não levando a uma formação consistente que criava 'professores certificados'⁵⁵.

Merece recorte a terceira categoria de análise que aponta para a ressignificação do motivo original de ingresso, em desejo de 'ter uma formatura', portanto, ter um diploma de graduado em Pedagogia. Entendemos que esta ressignificação foi impulsionada por motivos de origem simbólica, socialmente presentes no imaginário da sociedade brasileira, e em cujo contexto ainda é muito forte a cultura que associa o diploma universitário ao êxito social. Desta forma, o professor, ao adquirir este título socialmente desejado, respeitado e associado ao sucesso, percebe-se pertencendo a um novo status social, pois se tornou universitário. Agora ele tem nível superior, é doutor!

A aquisição de um diploma de graduação, também sem dúvida, leva a amenizar o sentimento histórico de desprestígio social atribuído à função social de professor, como foi demonstrado no relato do percurso histórico da formação docente no Brasil, abordado anteriormente no capítulo 2. Dessa forma, faz-se referência a dois arquétipos da cultura brasileira: o 'valor' do título de doutor e o 'desvalor' da função de professor.

Trazendo a quarta categoria de análise, em que é apontado como motivo de ingresso o fato do programa de graduação em Pedagogia em Regime Especial ser um curso superior acessível, compreendemos o motivo informado, situando-o no contexto socioeducacional do Ceará, onde na época do programa a oferta de ensino superior pelas instituições públicas era insuficiente e as instituições particulares operavam com valores mensais inacessíveis para a população de trabalhadores, cuja renda familiar não ultrapassava três salários mínimos.⁵⁶Neste contexto, cursar uma faculdade era proibitivo para os professores leigos da educação básica, necessitando de muito investimento pessoal e familiar.

Na enquete aqui realizada e já discutida anteriormente⁵⁷, encontrou-se que 63,7% dos sujeitos pesquisados já haviam tentado ingressar em uma graduação. O que leva a concordar com a apropriada reflexão de Holanda (2000), quando sugere que os professores leigos que labutavam nas escolas cearenses não tinham títulos universitários por falta de oportunidades contextuais, e não por falta de desejo.

Para corroborar a reflexão da autora traz-se a fala de uma aluna entrevistada que assim registra sua decisão de aderir ao programa de formação. ***“Porque era assim o mais acessível e eu tinha muita vontade de fazer uma graduação e tinha a necessidade de conhecimento real, porque eu já estava em sala de aula”*** (S5.pa., grifo nosso).

⁵⁵ Para as considerações sobre estas críticas ver item 2.3.4

⁵⁶ Sobre o contexto do ensino superior no Ceará na década da educação e como a graduação em Pedagogia em Regime Especial transformou este contexto ver item 3.3.3.

⁵⁷ Ver item 6.2.

Retomando a análise da ressignificação do motivo de ingresso inicial, percebemos que o professor-aluno do programa de formação Pedagogia em Regime Especial prefere registrar na sua fala que obteve o título de graduado por desejos e méritos próprios, e assim atribui um valor social simbólico diferenciado do valor social simbólico atribuído à obtenção do título por uma imposição reguladora externa, pois deixa de ser uma conquista pessoal e passa a ser uma concessão a sua falta de êxito pessoal. Todo professor poderia ter um diploma por este meio legalizador, a legislação facilita a conquista, pelo menos o ingresso a esta conquista. Recorre-se novamente aos pressupostos de Bourdieu (1989) em que o 'ter' é incorporado ao 'ser' e ter algo pouco valioso incorporado ao 'ser' é refutável.

Finalizando, depreendemos que em busca de saber titulado e ajuntando-se a oportunidade de frequentar um curso universitário, a partir do qual melhorariam sua prática profissional e seu status social, além de ser o curso de Pedagogia em Regime Especial uma formação em nível superior bastante acessível, os professores leigos elaboraram de maneira positiva a representação social sobre o curso de Pedagogia em Regime Especial, o que os levou a aderir em massa ao curso, que chegou a diplomar em torno de 30 mil professores leigos cearenses. Desta forma, parafraseando Serge Moscovici (2007), indica-se que as representações sociais implicam e constroem formas de conhecimentos que circulam nos grupos sociais orientando comportamentos e condutas.

6.3.1.3 Atitudes dos familiares sobre o curso

A família é a primeira instituição da qual, geralmente, todo ser humano participa, sendo o primeiro grupo de forte influência sobre as pessoas, sobre seu comportamento, personalidade e suas escolhas futuras, tendo, ainda, funções de acolhimento e preparação do indivíduo para a vida em grupo. É na relação com o grupo familiar que o indivíduo percebe sua constituição enquanto sujeito, a formação de sua identidade, as percepções de quem são os outros e quais são os papéis que ela e estes outros devem desempenhar, dentro da organização familiar e da sociedade.

Nesta perspectiva, a opinião da família passa a ser sempre considerada de grande significância para o indivíduo e mesmo quando adultos a fala familiar tem grande peso. Com este pensamento é que decidimos incluir a opinião dos familiares, no estudo da identificação da significância do curso Pedagogia em Regime Especial para a vida dos professores-alunos.

Ressaltamos, nessa questão da entrevista, que os professores-alunos relataram a 'fala do outro' sobre a formação que haviam recebido, sobre a conquista do diploma de nível superior e sobre suas possibilidades de crescimento profissional. Desse modo, aqui os sujeitos informam as representações sociais construídas pelo seu grupo familiar sobre estes aspectos de suas vidas.

Lysardo-Dias (2005) comenta que as representações sociais possibilitam a compreensão da forma como a ação de um grupo social incide sobre a pessoa e de como esta pessoa individualiza o que é coletivamente elaborado. Neste sentido, a opinião do grupo familiar torna-se preponderante para a construção das próprias representações sociais dos professores-alunos, sobre a significância de sua formação.

Na análise de conteúdo procedida foram identificadas quatro categorias de análise, em que se ancoraram as opiniões e atitudes dos familiares, sobre o processo de formação dos participantes. A tabela 12 apresenta as categorias de análise e a frequência de ocorrência dos elementos constitucionais das representações sociais construídas.

Tabela 12 – Atitudes dos familiares sobre o curso de Pedagogia em Regime Especial		
Categorias	f	%
Toda a família incentivou	5	45,45
Mãe incentivou	2	18,18
Não houve repercussões familiares	3	27,27
Família apreensiva por ser neste curso	1	9,09
Total	11	100,00

Na primeira categoria de análise, os sujeitos informaram que 'toda a família o incentivou a fazer o curso' (45,45%). As falas trazem registros do tipo *"Todo mundo me ajudava"* (S7pa); *"minha família ficou muito feliz, foi um momento importante para toda a minha família"* (S8pa); *"ficaram satisfeitos, orgulhosos"* (S9pa); *"amaram porque foi muito importante para a minha vida profissional e pessoal"* (S10pa). Nessas falas, fica explícito que a família 'desejava' esta formação e assim avaliou positivamente o ingresso de seus membros no curso.

Dentre os registros verbais apresentados, percebemos a presença do arquétipo cultural, muito representativo na família brasileira, que é a obtenção do título de bacharel, percurso almejado e que deve ser cumprido por seus membros. Da mesma forma como os professores-alunos desejavam ter este título, como visto anteriormente, a família também desejava para eles a titulação. Ao ler os depoimentos, ficamos com a ideia de que o pensamento latente na fala dos entrevistados era que o grupo familiar queria proclamar alegremente, aliviadamente, algo do tipo: 'Se formou! Antes tarde do que nunca!'

A minha família sempre me deu muito apoio, achou ótimo, porque eu não tinha feito ainda, porque as faculdades eram mais longes ou então muito caras, e foi uma oportunidade e eles me deram a maior força, diziam, não você tem que ir, é isto mesmo e sempre estavam ao meu lado (S11pa, grifo nosso).

Outro grupo de professores-alunos, cujas falas foram agrupadas na segunda categoria de análise, informou que 'a mãe incentivou' (18,18%) na trajetória da formação. Nesta categoria, percebemos nos discursos a presença de dois aspectos culturalmente representativa: a referência à figura materna como incentivadora do processo de formação, em que se identifica certo sentimento de projeção nas conquistas dos filhos e um tipo de composição

familiar muito presente na sociedade brasileira atual, que é a figura materna como provedora das necessidades dos filhos. Vejamos as falas:

Atitude de projeção da mãe acompanhando de perto o percurso escolar da filha:

*No início a minha mãe foi a que me deu maior apoio, foi ela que me incentivou a fazer foi ela que pesquisou para mim, porque eu havia terminado só o ensino médio. Foi **ela que me inscreveu, eu fui com ela fazer a inscrição no vestibular**, foi uma coisa bem de mãe mesmo, me deu todo apoio, **procurava comigo as pesquisas**, não tive problema nenhum pelo contrário sempre tive apoio (S3pa, grifo nosso).*

Mãe como provedora das necessidades:

*A minha mãe sempre foi a pessoa que mais me deu força, ela era a pessoa mais feliz quando eu terminei, **porque pai eu não tinha, ...e ela me incentivava todo a vida**, sempre me ajudou demais e foi assim a felicidade maior do mundo e **queria logo que eu fizesse o resto, fizesse logo o mestrado, fizesse doutorado, fizesse tudo** (S6pa, grifo nosso).*

Na terceira categoria de análise foram ancorados os relatos dos sujeitos, que enxergaram que em suas conquistas 'não houve repercussões para o grupo familiar', sendo a família até mesmo indiferente (27,27%) ou considerando um percurso natural a ser seguido socialmente, em alguns casos por ter sido este o percurso já seguido pelos outros filhos. Observa-se, no diálogo transcrito abaixo, o percurso simbolicamente determinado de alcançar uma faculdade.

Pesquisador: *O que a sua família achou do curso que você realizou?*

S4pa: *Não repercutiu assim, não foi aquela coisa ... é tanto que para a minha formatura, na colação,.. ninguém foi, fui só eu, então foi como se tivesse sido natural...*

Pesquisador: *Na sua casa tem outros irmãos formados?*

S4pa: *Tem minha irmã que está fazendo doutorado agora.*

Pesquisador: *Ela é mais nova?*

S4pa: *É faz vinte e sete anos agora, mas assim é solteira, mora com minha mãe tem uma outra....um outro tempo pra estudar né, então ela não está fazendo mais que a obrigação, não que diferente, que eu tenha me sentido inferior por isto, mas é mais difícil para quem tem casa, pra quem tem filhos, inda mais eu que sou pai e mãe, aí viu como é né, é complicado.*

Interessante que nesta categoria, mesmo as falas relatando uma atitude negativa em relação à importância atribuída ao curso, identificamos o mesmo motivo subjacente, presente nos discursos agrupados nas outras categorias, em que, apesar de diferentes quanto à atitude valorativa, as falas dos sujeitos refletem a mesma crença familiar de que o percurso natural dos filhos era ou deveria ser o de alcançar a formação em nível superior. "Os outros irmãos são formados e cursam até doutorado" (S4pa).

Encontramos ainda a quarta categoria, na qual os participantes relataram que o grupo familiar ficou apreensivo em relação ao tipo de curso e universidade em que estavam realizando a graduação superior. Mas os familiares, quando observaram que o curso exigia investimento e empenho pessoal, passaram a respeitar. Na transcrição pode-se observar que a expectativa era de que o membro familiar seguisse o percurso escolar de alcançar o ensino superior, mas que este requeresse empenho.

*No começo eles ficaram assim ... porque eu ia fazer a UVA, porque eu não tinha procurado a UECE a UFC, mas do decorrer do curso eles ficaram **vendo o meu empenho, os muitos trabalhos que estava preparando...** então eles começaram a ver com outros olhos. Começaram a ver o lado positivo que a faculdade era boa, sim! (S2pa, grifo nosso).*

Em vista dos indícios discutidos, indicamos que a representação social construída sobre o curso de Pedagogia em Regime Especial apresenta como núcleo central, o desejo dos grupos familiares envolvidos de que os filhos cheguem à faculdade, se formem em nível superior, seja Doutor. No entanto, a maneira como este desejo foi expresso variou quanto aos elementos periféricos ajuntados que se fizeram presentes nas atitudes valorativas comunicadas, de acordo com o nível do cumprimento ou não das expectativas, por parte dos filhos.

Citamos como elementos periféricos: o nível de investimento pessoal por parte dos professores-alunos e atestado pela família: "... eu chegava da aula e só queria dormir; eu estava me desgastando muito, eles começaram a ver o meu empenho" S7pa, o nível de expectativa familiar no cumprimento do percurso escolar estabelecido socialmente. Alto nível de expectativa: "queria logo que eu fizesse o resto, fizessem logo o mestrado, fizesse doutorado" (S6pa); baixo nível de expectativa: "... procurar isto é como se fosse um curso normal" (S1pa). O julgamento da oportunidade que estava presente: "...eu tinha perdido muito tempo, parado de estudar; porque fazer o curso da UVA e não UECE ou UFC; porque foi importante para minha vida" (S2pa).

Sobre este percurso escolar estabelecido socialmente e desejado pelo grupo familiar para seus componentes, consideramos que acontece em função do significado do título universitário está impregnado de valoração social, onde, "os indícios do novo status e da mobilidade social são 'ardorosamente' almejados, pois fazem parte de um elenco de signos que corroboram com o cenário ritualístico da ascensão social". (AVELAR, sd, p.2).

Reforçando a importância social da obtenção do 'saber titulado pelo diploma universitário', a própria LDB (Art. 67) propõe que a progressão da carreira docente leve em conta o nível de escolaridade. Também as "Secretarias de Educação" que são as responsáveis pela administração do sistema público de ensino estadual ou municipal, e o estatuto do funcionalismo público, que regulamenta a profissão docente, gratificam financeiramente os professores segundo o nível de escolaridade, mesmo que em alguns casos os docentes exerçam funções semelhantes⁵⁸. Portanto, a lógica vigente é: para ganhar mais, tem que ter diploma universitário. Não esquecendo que a profissão de professor é bastante imbr-

⁵⁸ O plano de cargos e carreiras do magistério também prever outras formas de progressão funcional como, por exemplo, tempo de serviço.

cada à função de funcionário público, inclusive regendo sua prática pelo estatuto desta categoria e não por um código de ética da profissão, já que não contam com Conselho regulamentar da profissão.⁵⁹

Deste modo, a oportunidade oferecida pelo curso de formação em Pedagogia em Regime Especial, como já indicado anteriormente, permitiu que os professores-alunos superassem duas barreiras simbólicas: a de não ser bacharel e a de receber respeito social com a profissão de professor, uma vez que agora eles são professores da educação básica, graduados e mais bem remunerados.

Finalizando, percebemos que o mesmo motivo que moveu os professores-alunos a ingressar no curso, que foi o desejo por conhecimentos e crescimento profissional através do curso superior titulado, é também como eles entendem que seja o desejo de seus familiares. Assim, pode-se refletir que a representação social da significância do programa Pedagogia em Regime Especial, que é o que se busca investigar, pode ser traduzida como uma oportunidade de 'adquirir novos conhecimentos, crescimento profissional e ascensão no status social' para os professores-alunos participantes e para suas famílias.

6.3.2 Os aspectos positivos do programa Pedagogia em Regime Especial

No estudo das representações sociais, lembra Jodelet (1988) que estas devem ser compreendidas articulando-se os elementos afetivos, mentais e sociais e integrando-os nas relações que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas se reportam e vão intervir.

Preconiza, ainda, Jodelet (2001) que nesta relação da representação social com a realidade acontecem modificações (distorções) na organização do objeto, cujo intuito é adaptá-lo aos desejos do sujeito/grupo/cultura. As modificações podem ser por 'subtração de elementos', quando os valores e normas do grupo não permitem a inclusão, ou por 'suplementação ao objeto', que é o acréscimo de atributos necessários à satisfação do desejo, sendo estes atributos fornecidos pelo imaginário dos sujeitos ou grupos envolvidos.

Neste sentido, considerou-se necessário, para a melhor compreensão sobre a representação social do programa Pedagogia em Regime Especial, identificar os 'elementos de suplementação' ao objeto representado, através da indicação por parte dos participantes dos elementos positivos do programa investigado, como também da 'subtração de elementos' através da identificação, pelos sujeitos, dos aspectos negativos do programa. A dinâmica da 'suplementação de elementos' será tratada no presente item e o processo de 'subtração dos elementos' no item posterior (item 6.3.3).

A unidade de análise aqui tratada, que é a 'representação social dos aspectos positivos do curso', procurou identificar os aspectos avaliados como positivos e que trou-

⁵⁹ Estas ponderações foram apresentadas no item 1.1 em que se discute a profissão de professor.

xeram satisfação aos professores-alunos participantes, durante e após o processo de formação docente. Seja através de sua própria visão, seja através dos elogios advindos dos grupos sociais envolvidos.

Desse modo, para proceder a análise objetivada, buscamos os conteúdos expressos nas respostas das seguintes questões: "Quais os pontos positivos do curso?" e "Quais os elogios externos que o mobilizaram durante o curso?" Na primeira pergunta, o objetivo foi identificar os aspectos considerados positivos, os quais, na visão dos sujeitos, contribuíram para o bom desempenho do programa ou para a sua própria formação individual. Na segunda pergunta, o objetivo foi captar os elementos positivos representados a partir da rede de relações sociais em que os sujeitos estavam inseridos, portanto, trazendo valorizações externas aos participantes.

Entendemos ser importante a identificação dos 'aspectos positivos do curso', pois acreditamos que, além de apontar os elementos acrescidos na elaboração da representação, também contribuíram para a suplementação de ordem valorativa presente na construção positiva da representação social, sobre o programa de Pedagogia em Regime Especial, valorização esta já identificada na discussão acerca da 'significância da representação social' do programa.

6.3.2.1 Os pontos positivos do curso

No que se refere aos 'pontos positivos' do curso Pedagogia em Regime Especial, buscados na primeira pergunta, observamos que uma razoável parcela dos participantes trouxe em suas falas a identificação de elementos positivos relacionados ao 'funcionamento do curso' (64,69%), enquanto outros participantes informaram os pontos positivos relacionados aos 'ganhos para sua formação' (35,29%). Identificamos, pois, que a suplementação de elementos para a constituição da representação social do curso deu-se em dois níveis. A tabela 13 traz a distribuição dos elementos apontados e agrupados nas categorias de análise.

Tabela 13 – Aspectos positivos do curso Pedagogia em Regime Especial		
<i>Categorias de análise</i> <i>Elementos positivos relacionados ao curso</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Qualificação dos Professores	6	35,29
Tempo de duração do curso	2	11,76
Organização do curso	2	11,76
Local e preço	1	5,88
<i>Categorias de análise</i> <i>Elementos positivos relacionados ao aluno</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Crescimento profissional	3	17,65
Melhora da prática pedagógica	2	11,76
Crescimento pessoal	1	5,88
Total	17	100,00

Os pontos positivos apontados pelos professores-alunos sobre o 'funcionamento do curso' e que contribuíram com a suplementação da representação social foram os elementos: 'qualificação dos professores' (35,29%), que foi marcadamente indicada como um dos pontos fortes; 'tempo de duração do curso' (11,76%), onde foi registrado o fato da graduação ser realizada em dois anos, o que para eles era uma maneira de recuperar o tempo que estavam parados sem estudar; a 'organização do curso' (11,76%), em que enfatizam a assiduidade dos professores; e por último, os elementos 'local e preço' (5,88%).

Como exemplos de falas representativas dessas categorias de análise indicam-se: Qualificação dos professores: "...*excelentes professores, professores que cobravam, que eram determinados, que tentavam passar o melhor de si pra gente, exigiam...*" (S8pa). "Os professores que estavam conosco, foram professores mesmo compromissados e eles tinham uma bagagem muito boa mesmo..." (S2pa). Tempo de duração do curso: "Os pontos positivos que eu vejo no curso é o tempo que não era tão extenso como os outros cursos, muitas pessoas que faziam o curso já tinham a prática de sala de aula" (S5pa). Organização do curso: "A faculdade também foi boa, tinha tudo direitinho, as aulas não faltavam professores, foi ótimo, pra mim foi ótimo" (S6pa). Local e preço: "A proximidade do local que a gente trabalhava. O preço que era bem acessível" (S11pa).

Já os pontos positivos do curso relacionados aos 'ganhos na formação profissional e pessoal' dos sujeitos foram ancorados em três categorias de análise, sendo elas: Crescimento profissional (17,65%) aspecto que foi identificado em falas do tipo: "*Adquiri novas idéias e melhorei muito meu lado profissional*" (S3pa) ou "*foi muito positivo, porque me ajudou na minha profissão, me ajudou em tudo que eu não sabia, em tudo que eu buscava, e que me interessava*" (S9pa); melhora da prática pedagógica (11,76%) "... *a gente passava o tempo todo dando aula, dando aula, dando aula. Isto fez com que exercitássemos a prática e isto enriqueceu muito a nossa prática pedagógica em sala de aula.*" (S8pa); e crescimento pessoal (5,88%) que foi assim expressado; "*Eu quebrei medos que eu tinha de falar em público fora da minha sala de aula, é quebrei o medo de achar que era incapaz de ir além*". (S10pa).

Sobre o aspecto positivo 'boa qualificação dos professores do curso', percebemos a indicação, por parte dos professores-alunos pesquisados, de um verdadeiro exemplo a ser seguidos. Neste aspecto, Maurice Tardif (2008) reflete que os professores geralmente se identificam com os professores que foram seus mestres, adotando-os como modelo de práticas profissionais adequadas.

Nesta linha de pensamento, pesquisadores como Cunha (2001); Pimentel (1993); Novaes (1995) demonstram que, mais do que os princípios teóricos que aprenderam na definição de sua docência, os professores inspiram-se nas práticas escolares e acadêmicas vividas em seu percurso escolar. A lembrança de antigos professores e a localização de experiências marcantes na história dos docentes é inspiradora das suas escolhas e concepções pedagógicas. Reflete Tardif (2008) que o professor aprende a dar aula passando pela situação de aprendiz, e é nestas vivências de seu percurso escolar que ele constrói seu saber docente.

As falas dos sujeitos trazem diversos elogios aos mestres que lecionaram no programa de formação. Nelas, identificamos certo saudosismo em que os participantes expressam o quanto foi prazeroso a interação com os mestres, além de que, como comentado, afirmaram claramente que se apropriavam do modelo dos professores contemplados para transformar sua prática em sala de aula. No entanto, este processo de transformação não se dá pelo simples contato entre os alunos e os mestres contemplados, mas exige algo mais que a cópia do modelo, exige a incorporação dessa contemplação.

A dinâmica observada remete às proposições de Bakhtin (1997) sobre o processo envolvido na relação do sujeito contemplador e o objeto contemplado. Para o autor, ao apreciar uma obra literária, musical, visual ou de outra natureza, e aqui trazemos o ato de contemplação ao mestre, a pessoa se implica, sendo o ato de contemplação um movimento ativo e produtivo. E é daí que decorre a incorporação do modelo apreciado. Desse modo, a sensibilidade estética dos professores-alunos exigiu um movimento ativo de implicação entre eles e o saber trazido das teorias através das boas performances dos mestres, resultando na incorporação. Os mestres possibilitaram a mediação entre o conhecimento teórico e os professores-alunos. Tal como é definido por Vygotsky (2001), o saber do 'outro' foi incorporado no processo de mediação.

Schindwein (2007) complementa que esta implicação não se dá necessariamente de imediato e nem a compreensão de seu sentido e significação. Um bom professor o aluno nunca esquece, sua imagem fica simbolicamente impregnada em seu ser e se este aluno se tornar professor com certeza vai contagiar seu 'saber fazer docente' por toda a vida profissional.

A autora desse estudo teve uma experiência de ordem pessoal, como aluna de um inesquecível mestre, o Prof. Itamar Filgueiras, falecido em abril de 2012, que sempre arastou multidões de alunos para seus cursos de Redação, como ele os denominava. Para a autora, que foi sua aluna no antigo ginásio, ele ensinava muito mais do que isto, ele levava a descobrir o prazer de escrever, o jogo de juntar as palavras, como ele costumava dizer em aulas prazerosas e divertidamente desafiadoras. Particularmente, não consigo deixar de dizer algo engraçado ou frases de efeito desafiadoras nas minhas aulas do curso de Pedagogia, bem nos moldes do Prof. Itamar.

O segundo grupo de categorias de análise, que traz os elementos suplementares 'crescimento profissional'; 'melhora da prática pedagógica'; 'crescimento pessoal' demonstra que os aspectos positivos do curso foram incorporados a ganhos para o *ethos* do próprio sujeito, como que ocorrendo uma transferência dos aspectos exteriores (bons professores, boa organização), intrínsecos ao objeto representado - 'o curso', para o interior de quem o representa - o 'professor-aluno'. Alcançamos que aqui se precipita a ressignificação do sujeito, instalando um novo *ethos*, como indica Linhares (2001)⁶⁰. Assim, os elementos positivos do curso são representados nessas falas, do ponto de vista das qualidades incorporadas ao sujeito, a partir da participação no curso de formação. Portanto, a fala nos depoimentos já é de um sujeito ressignificado. Esta reflexão pode ser identificada nos depoimentos dos sujeitos S9pa, S8pa e S10pa apresentados anteriormente.

⁶⁰ Para compreensão da referência de Linhares (2001) ver item 3.3.

No âmbito da constituição da representação social do curso, o que se apreende é que os elementos suplementares referentes ao funcionamento do curso, no caso 'qualificação dos professores'; 'tempo de duração do curso'; 'organização do curso'; 'local e preço, assumiram a função de 'elementos periféricos', enquanto os elementos suplementares identificados no segundo eixo de análise, que se referem aos ganhos incorporados aos sujeitos, portanto, já ajuntados e elencados na ressignificação da formação profissional e pessoal dos sujeitos, pertencem ao núcleo central da representação.

Na análise apresentada identificamos como núcleo central da representação social do curso de Pedagogia em Regime Especial, novamente, a significância positiva de novos conhecimentos e oportunidades para os professores alunos.

6.3.2.2 Elogios recebidos durante o curso

Segundo Moscovici (1978), nas ruas, bares, trabalho, e no lar as pessoas e grupos analisam, comentam, formulam 'filosofias' espontâneas, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais e em suas escolhas. Assim, produzem representações no percurso da comunicação que, uma vez criadas, obtêm vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem, e favorecem a origem de novas representações, enquanto antigas representações deixam de existir.

Fundamentando-se em Moscovici, nessa questão procuramos trazer a visão dos participantes sobre as representações e valorizações acerca de sua formação, a partir dos comentários das pessoas e grupos da rede de relações sociais em que estavam inseridos na época da graduação. O intuito foi identificar os elementos suplementares de caráter positivo presentes nestas representações sociais sobre a formação.

No entanto, verificamos que não ocorreu uma compreensão uniforme sobre a pergunta por parte dos entrevistados, fazendo com que as respostas trouxessem conteúdos diversos e, em alguns casos, não trazendo o que se buscava, como por exemplo, alguns entrevistados que se mantiveram presos à pergunta anterior, repetindo a resposta já dada e apontado novamente os aspectos positivos do curso, a partir de suas próprias avaliações e representações sobre o programa de formação.

A análise das falas recolhidas demonstra que uma parcela razoável dos sujeitos interrogados (35,71%) respondeu à pergunta, expressando suas 'próprias opiniões', sobre aspectos como: o tempo de duração do curso; a qualidade do curso; os professores e a oportunidade de ter um certificado. Para exemplificar, traz-se o registro verbal deste tipo de respostas: "*A questão dos professores, na época eu procurei saber quem eram os professores, a carga horária era muito boa, as disciplinas e os conteúdos*" (S5pa).

Os demais participantes se reportaram aos elogios de grupos externos e indicaram os 'elogios expressos pelos colegas de sala' (14,29%); outros consideraram que o 'bom desempenho alcançado' durante o curso e atestado pelas notas recebidas era o maior elogio que

poderiam receber (7,14%); 'os elogios vindos dos familiares', em que expressam o apoio recebido (7,14%) como indica muito explicitamente a fala da aluna quando diz:

[...]eu recebi muitos elogios **dos meus filhos**, que acharam muito bom eu começar a estudar novamente, que era bom para mim, que ia ser bom financeiramente, que era bom para mim (sic) sair de casa, eu ia participar de outras coisas, foi isto ...**e a mãe também gostava** que eu ia estudar, porque ela queria ter se formado e não conseguiu, pois na época dela era tudo difícil[...]. (S6pa, grifo nosso).

Alguns professores-alunos também se reportaram aos elogios recebidos na instituição escolar onde lecionavam, sobre a sua prática em sala de aula. Eles atribuíram esta boa atuação docente aos conhecimentos adquiridos durante o curso. Informa a professora aluna sobre os elogios recebidos:

Eu **tendo a teoria começava a praticar realmente o que estava aprendendo** e aí eu recebi elogios de vários pais, na época eu trabalhava na prefeitura, eu tinha contrato da prefeitura e por duas vezes eu fui muito elogiada sobre o que estava fazendo (S3pa, grifo nosso).

E, por último, tem o grupo de sujeitos que registrou que 'só ouviram críticas externas' durante o curso (14,29%), apesar de informarem que desconsideravam estas críticas, pois 'acreditavam na importância do que estavam fazendo' (S11pa) e na credibilidade do curso, que conjuntamente era respaldada pelos elogios dos professores que ministravam as aulas. Esses professores, por pertencerem a instituições acadêmicas consideradas de renome e por terem boa formação e desempenho, seus elogios eram considerados pelos alunos, como um aval sobre a qualidade do curso. Ilustrando: "Olha, (elogios) **só dos professores**, muitos ensinavam inclusive na UECE. Porque fora só ouvia críticas em relação à UVA que o curso era 'pagou passou'". (S2pa, grifo nosso). A tabela 14 apresenta as categorias identificadas e a frequência em que foram informados nos depoimentos.

<i>Categorias de análise</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Elogio dos colegas sobre o curso	2	14,29
Elogio dos professores do curso	1	7,14
Elogio dos gestores e dos pais de seus alunos	2	14,29
Elogio de seus familiares	1	7,14
Elogio pelo próprio desempenho	1	7,14
Sua própria opinião sobre o curso	5	35,71
Só críticas externas	2	14,29
Total	14	100,00

O que se alcança nas falas analisadas é que a pergunta, por buscar saber como os professores-alunos percebiam a representação social do curso, elaborada por pessoas de sua rede social, e por serem estas representações de origem externa à sua subjetividade e fora de seu controle, com possibilidades de serem conflitantes em alguns aspectos com

suas próprias representações, eles se posicionaram verbalmente de maneira difusa e não uniforme, lançando mão de variados tipos de comentários elogiosos ou mesmo repetindo o já informado sobre os aspectos positivos do curso, com funções de 'elementos periféricos' numa tentativa de proteger o 'núcleo central' de sua própria representação.

Nesse sentido, de acordo com Moscovici (1988 apud Cabecinhas 2004) podemos observar que os sujeitos elaboraram representações sobre a opinião dos seus grupos de relacionamento, do tipo de representações sociais 'emancipadas' em que os elementos dos grupos estão em contato próximo, mas cada sujeito cria suas próprias versões e as partilha com um certo grau de autonomia, e cuja função não deixa de ser complementar à representação do grupo.

6.3.3 Os aspectos negativos do programa Pedagogia em Regime Especial

Essa unidade de análise tem por objetivo indicar os aspectos considerados pelos professores-alunos como negativos e que os incomodaram durante sua participação no programa de formação. Cremos que os pontos negativos elencados pelos sujeitos podem ser indícios de possíveis bloqueios presentes no processo de suas ressignificações profissionais e pessoais. Como também, a formação de preconceitos de ordem e origens diversas, que funcionariam como barradores de alguns dos elementos constitucionais das representações sociais. Nesse sentido, a unidade de análise teve por objetivo identificar os elementos, que por função de proteção do núcleo central, foram subtraídos da representação social do programa Pedagogia em Regime Especial (JODELET 2001).

Para alcançar o objetivo procurado, a unidade de análise foi constituída pelos conteúdos presentes nas respostas das seguintes questões: Quais os pontos negativos do curso? Quais as dificuldades encontradas para realizar o curso? Quais as críticas que o incomodaram durante o curso?

6.3.3.1 Os pontos negativos do curso

Os depoimentos dos sujeitos interrogados elencam como pontos negativos do curso aspectos relacionados à proposta pedagógica, como a carga horária reduzida, a falta do trabalho de conclusão do curso, a ausência de atividades de extensão e a falta de aprofundamento dos conteúdos. Esses elementos foram indicados em 41,66% das ocorrências sobre os aspectos negativos do programa.

Também foram indicados como pontos negativos o horário em que as aulas aconteciam (16,67%), que eram em finais de semana e nas férias, além da falta de infraestrutura (8,33%), mais especificamente a falta de locais para refeições e para tomar banho, já que o curso era realizado durante o dia todo. Observa a aluna: "Como era um curso de férias e a gente tinha que passar o final de semana praticamente lá, o dia todo, a dificuldade era não poder ir em casa tomar um banho, ter que levar o almoço" (S7pa).

A tabela 15 elenca os aspectos negativos com a frequência em que foram informados.

Tabela 15 – Aspectos negativos do curso Pedagogia em Regime Especial		
<i>Categorias de análise</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Carga horária reduzida do curso	2	16,67
Falta da Monografia	1	8,33
Falta de atividades de extensão	1	8,33
Falta de aprofundamento	1	8,33
Horários cansativos	2	16,67
Infraestrutura física	1	8,33
Discriminação externa	1	8,33
Nenhum ponto negativo	3	25,00
Total	12	100,00

Outro aspecto considerado como negativo e que incomodou os participantes foram as discriminações (8,33%) que sofreram por parte de outros grupos sociais, principalmente por colegas de profissão que haviam cursado a licenciatura em pedagogia nos moldes tradicionais. Assim relata a professora aluna:

Seriam ...a questão da discriminação porque era assim na tua cara. Eles não faziam questão, os próprios colegas de outros cursos, deixavam bem claro que o curso que você estavam fazendo não prestava, tinha gente que usava este termo: não presta! Não serve! Né...E graças a Deus eu fiz o Regime Especial e não tenho .. Sinceramente eu não me senti inferior a qualquer outro que tenha feito normal e muito pelo contrário (S4pa).

Durante as entrevistas, em diversos momentos, os participantes trouxeram as lembranças destas discriminações externas. Pode-se perceber nas falas dos sujeitos que estes comentários pejorativos eram permanentes e que refletiam algo que os incomodava, foi algo doído e considerado por eles injustos, geralmente rebatidos de forma enfática. Estas situações serão discutidas mais amiúde posteriormente, quando as críticas recebidas forem abordadas.

Importante informar que, conjuntamente a estas avaliações negativas, alguns participantes (25%) não lembraram qualquer aspecto negativo do curso. Tal posicionamento pode ser interpretado como resultante da boa oportunidade que o curso estava propiciando, conforme reflete o depoimento da participante-professora do município já com muitos anos de carreira docente.

*Talvez a falta de tempo para estudar, mas do curso em si, eu não encontrei porque eu tava tão encantada, que eu não via os aspectos negativos, agora só a minha dificuldade, porque como fazia tempo que eu não estudava, **mas no curso em si eu não senti porque eu tava tão encantada, é como se eu estivesse entrado no mundo do conhecimento** (S10pa, grifo nosso).*

Noutra perspectiva, podemos vislumbrar neste relato que desconsideram os aspectos negativos, uma atitude de 'subtração de elementos', como indica Jodelet (2001), cuja finalidade foi a necessidade de proteger o núcleo central da representação social do curso construída por eles. Que, como tem sido indicado nas discussões precedentes, é inconfundivelmente positivo.

6.3.3.2 Dificuldades para realização do curso

Os professores-alunos participantes da pesquisa informaram como sendo as principais dificuldades para a realização do curso de formação as suas próprias condições e limitações de vida para se dedicarem aos estudos (33,33%), como também o horário de funcionamento em que o curso foi oferecido (33,33%), reforçando o que já foi apontado como um dos pontos negativos do curso.

As condições de vida dos professores-alunos que limitavam o desempenho no curso podem ser percebidas na fala das professoras, na qual está expressa que, em função de outras ocupações, faltava tempo para os estudos. Diz a participante: *"Olha, minha maior dificuldade foi em relação ao tempo mesmo. Tinha a família e porque eu já trabalhava para poder pagar a faculdade"* (S2pa).

A tabela 16 indica as dificuldades informadas pelos entrevistados.

Tabela 16 – As dificuldades no curso Pedagogia em Regime Especial		
<i>Categorias de análise</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Horário do curso	4	33,33
Condições para se dedicar aos estudos	4	33,33
Aspectos financeiros	2	16,67
Nenhuma dificuldade	2	16,67
	12	100,00

Essa fala reflete a situação da maioria que frequentava a formação, cujo tempo também era ocupado pelas tarefas extras da escola e pelos afazeres e obrigações familiares. Sobre as 'obrigações' do papel de mãe, assim comenta a professora:

Como eu já lhe falei, a questão dos meus filhos ainda serem pequenos, e eu não tinha uma pessoa especial que eu pudesse deixar, quem ficava era o pai, que também trabalhava na época. Aí quando um menino ficava doente ou qualquer coisa do tipo eu que tinha que resolver, então muitas vezes eu me ausentava da aula por isto. (S4pa).

Quanto ao horário de funcionamento, há de se reconhecer que o *modus operandi* do programa P.R.E. não era dos mais agradáveis, pois, considerando que um número signifi-

cativo de professores-alunos, trabalhava em média dois turnos, no chão duro das salas de aula da educação básica. A população era, na sua maioria, composta por mulheres que, via de regra, está submetida também a jornada doméstica, ajuntando ao ritmo das aulas, finais de semana e férias durante dois anos, não se pode deixar de enxergar que a forma como o programa foi proposto gerou uma situação de opressão ao professorado.

Outra dificuldade apontada pelos participantes referiu-se aos 'recursos financeiros' despendidos com o curso (16,67%) que, em alguns casos, além de ter de arcar com as mensalidades do curso, juntaram-se outras despesas com transporte, alimentação, material didático, contratação de substitutas para suas funções domésticas. Sobre o pagamento das mensalidades, 30,77% dos sujeitos informaram que custearam com o próprio salário; 15,38% se declararam bolsista; 7,69% contaram com ajuda do estado e outros 7,69% tiveram ajuda da família. 38,46% não informaram a origem dos recursos para custear sua participação.

Autores que criticam o programa de formação de professores da UVA, como Costa (2001), consideram que o curso Pedagogia em Regime Especial foi uma mercadoria a ser adquirida para a satisfação de uma necessidade imposta pela política educacional, orientada pelo Banco Mundial e que, nos casos em que os alunos-professores pagam o Curso de Pedagogia em Regime Especial, "...surge um quadro de opressão social, expropriação salarial e de interferência no processo de ensino aprendizagem" (COSTA. p. 105).

6.3.3.3 Críticas sobre as ações do Programa Pedagogia Regime Especial

No que se refere às críticas dirigidas ao programa de formação Pedagogia em Regime Especial, ouvidas pelos professores-alunos e informadas nas entrevistas, estas indicaram diferenciados aspectos, os quais permitiram ser agrupadas em quatro categorias de análise. No entanto, percebe-se que, mesmo informando as críticas escutadas, os sujeitos complementavam suas falas sempre desqualificando e questionando a consistência destas críticas. Os depoimentos transcritos retratam as situações.

*Está fazendo a Pedagogia em Regime Especial? ... ah! é da UVA?... **ninguém aprende nada não!** Eu acho que a gente só pode afirmar uma coisa quando passa por ela, e muitas destas pessoas criticavam, eram pessoas que não conheciam, não estavam presenciando...**então não me tocava...** (S1pa, grifo nosso).*

*[...] às vezes eu estou na escola e é chato, .. dizem **professora fulana é uma professora 'UVA' da vida!** Chega um professor da Federal, as vezes um professor formado na Federal na Estadual, sempre tem aquela coisa em relação a UVA.. Por isso é que eu faço meu trabalho bem feito. **Olhem foi a Uva viu! Foi a UVA...que me ensinou!** (S9pa, grifo nosso)*

O Quadro 6 apresenta as categorias elaboradas para agrupar as críticas informadas, nos depoimentos dos participantes

Quadro 6 – Críticas ao curso de Pedagogia em Regime Especial
Qualidade do curso
Curso sem qualidade
Curso facilitado por ser pago
Abrangência do curso
Duração reduzida do curso
Validade do curso
Instituição promotora não conhecida
Não reconhecimento pelos órgãos gestores
Críticas sobre os alunos
Falta de capacidade dos alunos
Críticas internas dos colegas sobre o funcionamento
Críticas sem fundamento
Preconceitos, discriminação, tabu, rixas
Ausência de críticas
Não lembram de críticas

Fonte: Depoimento dos professores-alunos pesquisados

As críticas questionavam a 'qualidade do curso' (24%) e outros aspectos afins como o fato de o curso ser 'facilitado por ser pago' (4%), 'facilidade de acesso' o que resultou em muitas pessoas ingressando no curso (4%), 'carga horária reduzida' (8%). Estes fatores reunidos perfizeram um total de (40%).

Outro aspecto muito questionado foi a seriedade e relevância da instituição promotora, pois a Universidade Estadual Vale do Acaraú era uma instituição pública localizada em um município do interior, sem grande expressão na época do programa, como também se questionava a validade deste tipo de curso de graduação para a progressão funcional, já que existia o receio de que os órgãos gestores não aceitassem o diploma para implantação dos benefícios. Observa-se que 24% dos entrevistados se reportaram a críticas acerca da 'validade do curso'.

Os receios não eram infundados, pois na época, principalmente nas unidades escolares onde os professores leigos exerciam suas funções, eram comuns os comentários sobre as ameaças dos órgãos gestores em não reconhecer o curso, apesar de terem sido firmados convênios oficiais e estes mesmos órgãos contribuírem financeiramente para o custeio da formação, como foi explicado anteriormente por ocasião da descrição do delineamento do programa no item 3.3.1. Na realidade, essa insegurança só foi superada após a conclusão da graduação e por ocasião das primeiras ascensões funcionais a partir da entrega do diploma.

Comenta uma professora-aluna sobre estas críticas escutadas: "...*não era um curso reconhecido, era um curso que era feito de qualquer jeito, por uma universidade que não era tão reconhecida, que não teria reconhecimento nenhum para o estado*". (S5pa, grifo nosso).

Outra professora-aluna assim se reportou às críticas: ***Por não ser uma faculdade tão conhecida. “Não ser uma UNIFOR, uma Federal as pessoas passavam a criticar nestes pontos. Será que dá certo? Você fazendo só no sábado, só nas férias, será que vale a pena? E eu mostrei que valeu”*** (S3pa, grifo nosso).

Esta situação de incômodo e simbolicamente ameaçadora pode ser entendida tendo-se por base a perspectiva de Bordieu (1998), o qual sugere que, nas sociedades capitalistas, a aquisição de um título escolar só se torna possível como resultante de um intensivo investimento laborativo.

Na visão dos grupos que criticavam o programa não estava havendo estes investimentos por parte dos professores leigos, pelo menos em nível compatível ao retorno de um título universitário, afinal os professores leigos ingressaram na universidade sob a guarda de uma lei⁶¹, através de vestibulares direcionados para eles, portanto facilitados. Realizaram um curso com duração menor que o tradicional e custearam a participação com ajuda de recursos públicos, mas iriam obter os mesmos benefícios que o diploma das outras graduações confere.

Houve críticas mais discriminativas, mais perversas e simbolicamente violentas em que foi questionada a própria 'capacidade e competência dos alunos' (16%) por estarem frequentando um curso de 'baixa qualidade'. De acordo com as alunas, eram ditas coisas do tipo: *“Que a gente estava fazendo um curso de nível muito baixo, que não valia nada, que a gente não tinha capacidade, este tipo de coisa a gente ouvia muito!”* (S11pa).

Alguns participantes avaliavam as críticas ouvidas como frutos de 'preconceitos, discriminações e mesmo resultantes de rixas entre as instituições' (16%). Porém, desqualificavam as críticas e rebatiam refletindo que todo curso, seja em que instituição for realizado, o que vai determinar a qualidade é o empenho e envolvimento dos alunos. Diz uma das participante: *“todo curso, seja ele da UNIFOR, seja ele da UFC, ele vai te dar as orientações, você que tem que buscar. Você que tem que pesquisar. Você que tem que realmente querer e mudar a sua postura profissional!”* (S8pa). Outra entrevistada se posicionou de maneira mais enfática em relação às discriminações sobre o curso:

Acredito que existia preconceito, ciúme, inveja, porque na realidade, a UVA foi pioneira em coragem de pegar muita gente, colocar num local e capacitar o pessoal. Então, claro que por ser um projeto muito grande, ser totalmente perfeito era impossível, mas também havia o preconceito das pessoas e das outras universidades que também influenciam, porque muita gente deixou de ir para o UFC para ficar na UVA, apesar do tempo ser reduzido, mas também tinha o compromisso, apesar de que alguns não tinham, mas a grande maioria tinha (S7pa, grifo nosso).

⁶¹ Na época, havia o comentário de que pessoas que não exerciam a função de professor também ingressaram no programa de formação da UVA. Na realidade, este critério algumas vezes foi relaxado, em vezes por declarações de atividades docentes falaciosas e apresentadas pelos candidatos e por vezes por pressão política, principalmente nos municípios interioranos onde o acesso à graduação era impossível, sendo o P.R.E. a única maneira de ingressar em uma faculdade.

Corroborando as críticas comentadas pelos professores-alunos, registramos na época do programa, algumas atitudes por parte da comunidade acadêmica pertencente a outras instituições universitárias, que merecem ser relatadas por seu teor discriminativo e corporativista. Cita-se como exemplo destas atitudes, o fato de algumas instituições privadas proibirem seus docentes de lecionar no programa de formação da UVA, alegando que este iria acabar com a demanda de alunos para suas graduações em Pedagogia e, com isso, os docentes ficariam desempregados⁶².

Ainda nesta linha de ações restritivas, as instituições universitárias públicas do sistema estadual e federal lançaram mão da prerrogativa da "dedicação exclusiva"⁶³ para proibir que os docentes com este tipo de vínculo empregatício, e quase todos o são, não ministrassem aulas no P.R.E., pois o programa desenvolvido pela UVA não era uma atividade própria destas universidades⁶⁴. Traz-se a informação que estas instituições promoveram também programas de formação de professores com objetivos e clientela semelhantes ao do P.R.E, e nestes programas seus doutores e mestres poderiam ministrar aulas.

Vê-se nestas atitudes que algumas instituições acadêmicas consideram o 'conhecimento' de seus docentes como propriedade exclusiva, não sendo permitido extrapolar seus próprios campus, mesmo que a priori sua missão seja a democratização do conhecimento para a melhoria de vida da população e o discurso proferido seja sempre nesta vertente. O que se observou foi uma incongruência na prática, onde a lógica subjacente foi a de que caso 'emprestassem seus professores' atrelariam valor ao curso da UVA. A atitude corporativa dessas instituições não as deixou perceber a excelente oportunidade de contribuir efetivamente com a sempre tão sonhada revolução da educação.

Outra atitude que não pode deixar de ser registrada foi o movimento contra o curso de Pedagogia em Regime Especial organizado pelos Centros Acadêmicos dos cursos regulares de Pedagogia como se autodenominavam. Alegavam os estudantes que seus 'direitos acadêmicos' não estavam sendo respeitados, pois permaneciam quatro anos estudando, cumprindo uma carga horária bem maior de disciplinas, para obter o mesmo diploma (mesmos direitos profissionais) dos profissionais egressos da Licenciatura em Pedagogia em Regime Especial, cuja duração era de apenas dois anos. Este movimento chegou a ocupar as galerias da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará para protestar e denunciar o programa de formação de professores da UVA. O protesto foi registrado num Jornal de grande circulação da cidade de Fortaleza.

Mais uma vez o olhar não levou em conta que a prática pedagógica em sala de aula exercida pelos professores alunos complementava a carga horária do curso, como previsto na Lei 9394/96 - LDB em seu Art. 61 inciso II. Além de que, na sua maioria, esses professores-alunos já exerciam a função de professores efetivos das redes de educação pública

⁶² Este fato foi registrado no depoimento de uma professora integrante de uma faculdade privada, que foi recolhido pela pesquisadora, pois no início a pesquisa também tinha o intuito de incluir no estudo a visão desses mestres.

⁶³ Dedicção exclusiva é um tipo de vínculo empregatício do serviço público, geralmente das universidades nas quais ao docente só permitido trabalhar nas atividades da instituição a que pertence.

⁶⁴ Idem nota de referência nº 53.

e privada, sendo responsável pela formação de gerações de crianças e que a carência de qualificação do professorado leigo urgia programas de soluções ligeiras.

Refletindo-se sobre as ponderações dos alunos sobre as críticas ouvidas e as atitudes antagônicas das instituições acadêmicas na época da realização do P.R.E, recorrendo à Moscovici (2007) para procurar entender como os preconceitos se formam nas representações sociais e como podem ser transformados. Para o autor, quando algum fator pouco conhecido é apresentado às pessoas, elas sempre vão percebê-lo em relação a algum paradigma. Portanto, ao se ancorar algo, ele é confinado a um conjunto de regras que já se encontra estabelecido e que define o que é ou não permitido em relação aos indivíduos de um mesmo grupo.

Desta forma, o que torna o grupo fortalecido é o fato de proporcionar um modelo ou protótipo adequado que possa representá-lo e uma espécie de amostra de imagens de todas as pessoas que supostamente pertençam a ele, oferecendo a ideia de que estão seguras ao se enquadrarem em grupos que já são conhecidos e significativos socialmente.

O programa de Pedagogia em Regime Especial não deixa dúvidas pelo que já foi explicado de seu funcionamento, pois apresentou características diferenciadas dos cursos tradicionais propostos nas universidades para a formação de professores. No entanto, estas diferenciações foram avaliadas pela comunidade acadêmica tendo em conta seus padrões e critérios considerados necessários a uma graduação inicial e tradicionalmente adequada à formação do pedagogo, o que resultou em uma avaliação negativa do P.R.E. já que este, por suas próprias características especiais, não atendia a essas exigências.

Assim, o grupo de formadores de opinião acadêmica, ao procurar ancorar as características funcionais do P.R.E., colocou-os em categorias já estabelecidas (pelos modelos dos cursos tradicionais), as quais não poderão ser plenamente satisfeitas, levando a um processo de objetivação configurado em imagens de deficiência, cujo aspecto valorativo conseqüentemente foi negativo. Isto resultou em elaboração de representações negativas sobre o programa de formação docente da UVA, já que o curso não poderia corresponder ou mesmo ser ancorado nas representações das graduações tradicionais.

Vale lembrar que Moscovici (2007) indica que, no momento da escolha das imagens que irão simbolizar a representação social do objeto, o grupo leva em conta as imagens disponíveis e coerentemente adequadas a seu sistema de crenças. E com certeza o sistema de crença da academia não permitia simbolizar o P.R.E. como uma formação de boa qualidade acadêmica.

Contrariamente, o grupo de professores-alunos participantes do programa da UVA ancorou suas representações em categorias distintas dos meios acadêmicos, utilizando para isto paradigmas próprios, construídos a partir da base de suas vivências pessoais e de suas necessidades pedagógicas contextuais. Os critérios e padrões avaliativos foram diferenciados, pois se fundavam em outras dimensões que não a dos preceitos acadêmicos, como, por exemplo, a própria história de vida familiar, profissional e social de cada um,

que os fazem compreender, desejar e avaliar o que é bom e satisfatório para sua realidade pessoal e profissional vivida na escola.

Nessas bases, construíram representações sociais positivas sobre o P.R.E., onde o núcleo central é fortemente relacionado a novas oportunidades de crescimento profissional e pessoal, de aquisição de saber, de melhoria de 'sua' prática pedagógica em sala de aula e ainda de ascensão social e salarial, como tem sido demonstrado nas discussões até aqui procedidas sobre os dados coletados pela pesquisa.

Retomando o pensamento de Moscovici (2007), propõe o autor que todos os preconceitos, independentes de sua espécie, somente poderão ser superados através da mudança das representações sociais, da cultura e da natureza das pessoas. É onde se interpreta que a mudança requer a ressignificação dos elementos constitucionais destas representações, a partir de novos prismas culturais, sociais e subjetivos construídos em novas inter-relações (comunicações) contextuais.

A dinâmica indicada por Moscovici, acerca da superação do preconceito e da gênese de uma nova representação social, pode ser percebida no relato da aluna sobre o P.R.E.:

*“No começo a **gente pegou umas barreiras**, mas com o passar do tempo, quando foi já para terminar, foi surgindo outras turmas e aí a gente já se sente mais respeitada, e aí a gente **se sente realmente meio dominando**” (S3pa, grifo nosso).*

Dessa forma, os professores-alunos, tendo por escudo suas próprias representações, diante das severas críticas advindas dos grupos acadêmicos, não as levaram em conta, chegando mesmo a menosprezá-las e contradizê-las, atribuindo-as a simples rixas, invejas e discriminações dos outros grupos que não conseguiram vivenciar as oportunidades do programa. Demonstraram a superação dos preconceitos acadêmicos, através da comunicação de suas novas representações, de caráter positivo, elaboradas sobre o curso de formação Pedagogia em Regime Especial. No depoimento da aluna fica explícita a atitude de imposição e comunicação das representações elaboradas:

*Eu acho que ainda existe preconceito, pouco mais ainda existe, mas que cabe ao professor que foi formado na UVA chegar e dizer, pelo menos ninguém fala mal da UVA perto de mim, porque eu já digo logo, a minha coordenação era boa e eu não tive problema, então **depende muito se outra pessoa chega para falar se teve alguma coisa positiva ou não** (S8pa, grifo nosso).*

Finalizando, depreendemos das informações dos participantes que, mesmo identificando elementos negativos e dificuldades inerentes ao seu processo de formação, como a ausência do trabalho de conclusão de curso, falta de aprofundamento dos conteúdos ou mesmo o horário de funcionamento inconveniente e cansativo, eles elaboraram representações de que o curso era bom e adequado às suas necessidades, propiciando melhorias para sua realidade, o que contradiz a representação do grupo

acadêmico, como foram interpretadas através das críticas informadas pelos professores-alunos. Assim, os dois grupos envolvidos elaboraram 'representações controversas', como sugere Moscovici (1978), as quais foram geradas no decurso de um conflito ou mesmo na oposição de considerações contextuais de natureza acadêmica.

6.3.4 As contribuições socioeducacionais do programa Pedagogia em Regime Especial

O programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial promovido pela UVA teve por objetivo principal "elevar progressivamente a qualidade do ensino ministrado nas unidades escolares do Ceará, através da melhoria do nível de qualificação do seu corpo docente" (Manual do aluno, 1999. pag. 14). Como o programa propiciou a formação em nível superior de algo em torno de trinta mil professores-leigos em todo o Estado do Ceará, acredita-se que a ação trouxe mudanças significativas para o progresso no quadro educacional e social do Estado.

Este progresso alcançado pode ser traduzido em números e índices observados nos dados fornecidos pelo INEP, que em 1996, ano anterior à implantação dos programas de formação, indicava que a proporção de professores das redes educacionais do Estado com formação superior girava em torno de apenas 6,63%. Já no ano de 2007, este número alcançou o montante de 67,12% do total dos professores das instituições de educação básica cearenses.

A transformação do perfil profissional dos professores leigos do Ceará, promovida em grande parte pelo programa de formação de professores da UVA, como bem aponta Soares (2005), com certeza resultou em melhorias no desempenho docente, o que sem dúvida contribuiu para o aprimoramento do processo de aprendizagem dos alunos⁶⁵.

Desse modo, tendo por premissa o exposto, procuramos indagar junto aos professores-alunos do programa, como eles perceberam estas mudanças e se a representação social que elaboraram sobre as contribuições do curso ao sistema educacional traduz o alcance do objetivo principal do programa de formação Pedagogia em Regime Especial.

A pretensão é identificar nas representações sociais quais as percepções e crenças sobre a contribuição do programa de formação para as escolas públicas cearenses e para seus alunos, considerando que o pensamento do professor-aluno pode servir como um interessante indicador daquilo que ele sabe para embasar seu trabalho junto aos alunos, para preencher as lacunas, corrigir equívocos, redimensionar e analisar com mais criticidade sua prática, e buscar soluções alternativas para os problemas do cotidiano pedagógico.

Para tanto, propõem-se duas questões, em que se buscou o posicionamento dos sujeitos sobre estas contribuições levadas à 'escola pública' e aplicada aos 'alunos da escola pública'. As questões propostas para constituir esta unidade de análise foram: Como você

⁶⁵ No item 3.3.3. do capítulo III, discutiu-se de forma mais aprofundada os 'feitos' e contribuições do programa Pedagogia em Regime Especial ao quadro socioeducacional do Ceará.

considera que o curso possa ter contribuído para a escola pública? e Como você considera que o curso possa ter contribuído para o aluno da escola pública?

6.3.4.1 Contribuições do curso para a escola pública

Nessa unidade de análise, que se refere especificamente às contribuições do programa para a escola pública, foram identificadas, a partir das falas dos participantes, quatro categorias de análise que traduzem estas contribuições. De antemão, informamos que na leitura do *corpus* das entrevistas, os sujeitos inquiridos foram unânimes em afirmar que houve melhorias para o sistema público de ensino da educação básica do Ceará.

Dentre as categorias estabelecidas, que agruparam as falas dos sujeitos, a 'melhoria da formação de professores' (54,90%) foi apontada como a maior contribuição do programa, seguido de perto pela 'mudança na prática profissional' em sala de aula (23,53%). De onde apreendemos que 78,43% dos participantes corroboram que houve mudanças significativas no cotidiano da escola. A percepção das mudanças educacionais introduzidas pela formação é indiscutível na visão da professora participante:

*Acredito que sim, com certeza. Na época eu ensinava numa escola onde tinha muitas senhoras e a gente sempre conversava e discutia os textos e algumas diziam assim: **puxa eu passei minha vida toda pensando de um jeito e agora vou ter que mudar**, então ela pode até não ter mudado, mas o **questionamento ficou, a interrogação ficou** e de **alguma forma houve mudança**, contribui bastante para as pessoas que estavam em sala de aula, a mudança da postura que foi muito bom (S7pa, grifo nosso).*

Observando-se as contribuições do curso de Pedagogia em Regime Especial elencados pelos sujeitos entrevistados, apresentados na tabela 17 abaixo, apreende-se que todos eles indicam mudanças, transformações, ressignificações pedagógicas da instituição escolar, o que resultou no aprimoramento do profissional que leciona e do estudante que aprende.

Categorias	f	%
Melhoria da formação dos professores	7	54,90
Mudança de prática profissional	4	23,53
Novas oportunidades	3	17,65
Novos conhecimentos	3	17,65
Total	17	100,00

A fala de uma professora-aluna, que na época lecionava em escola particular, expressa sua representação sobre os aportes do curso de formação da UVA para as escolas do Ceará, comentando que foi uma '*balançada boa*'. Assim como Rubens Alves (2004) já havia sugerido que é necessário 'acordar' o professor, bastando que o 'chamemos do seu sono por um ato de amor e de coragem'. Diz a professora:

*Bom, eu tenho a minha visão que foi dentro da escola particular que pra mim foi importantíssimo e para a minha escola também, ter um profissional mais especializado, **eu acho que na escola pública deve ter sido um estouro**, porque muita gente que não tinha ou tinha o normal antigo, bem antigo..., dentro da nossa turma tinha muita gente que tinha o normal, aquele pessoal que já **estava parado**, então foi uma **balançada boa**, eu acho que foi muito bom para a escola pública (S11pa, grifo nosso).*

Também se encontraram, nas falas dos participantes, elementos que indicavam outros ganhos, a partir de 'novas oportunidades profissionais' (17,65%) propiciadas pelo P.R.E., como, por exemplo, a certificação em nível superior e as melhorias salariais com a mudança de nível, além da efetivação da função para os professores leigos com contratações temporárias, alcançadas através da admissão em concursos públicos, condição esta só possível pelos conhecimentos apropriados durante o curso. Aliás, a contratação de efetivos temporários para a sala de aula era e ainda continua sendo uma prática usual no sistema educacional do Ceará, principalmente em nível municipal. Veja como testemunha a aluna sobre as oportunidades propiciadas:

*Com certeza, contribui bastante, eu fiz cursos com colega que estavam trabalhando na escola, tinha o pedagógico e no momento que apareceu o curso de Pedagogia em Regime Especial elas viram como foi importante, **e como elas cresceram na área delas fazendo o curso. E passaram de temporárias para efetivos**. Elas viram a oportunidade. (S2pa, grifo nosso).*

Neste ponto é relevante recordar que foi estabelecido como um dos objetivos a ser alcançado pelo programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial, a definição e reorganização dos quadros docentes das unidades escolares do Ceará, inclusive, com a valorização do professor, também no que diz respeito à sua vida econômica, proporcionando-lhe melhores salários⁶⁶.

Houve, ainda, falas que registraram que o curso de Pedagogia em Regime Especial propiciou a construção de 'novos e aprimorados conhecimentos' (17,65%). Para estes professores. "A escola saiu daquele cotidiano, daquela maneira tradicional de ensinar, **foi entrando novos saberes...** os planejamentos já deixaram de ser daquela maneira tradicional, o pessoal trazia material dos cursos que fazia ..." (S10pa, grifo nosso).

Considerando os argumentos apresentados, que têm nos professores-alunos pesquisados os próprios protagonistas no ato de narrar as experiências, pode-se indicar que a 'representação social' elaborada sobre as contribuições do P.R.E para a escola pública indica que a vivência acadêmica pela qual passaram os professores leigos modificou seu comportamento no ato de ensinar e aprimorou sua função sociopedagógica exercida. Compreendemos que toda representação social, segundo Moscovici (1978), não consiste simplesmente na reprodução de uma coisa, mas na reconstrução e desdobramento da coisa representada.

⁶⁶ Os objetivos propostos pelo programa de formação de professores Pedagogia em Regime Especial encontram-se descritos na íntegra no item 3.3.1.

6.3.4.2 Contribuições do curso para os alunos da escola pública

O objetivo de se indagar junto aos sujeitos como eles enxergaram as contribuições do curso Pedagogia em Regime Especial para os 'alunos das escolas públicas' corrobora o interesse de saber se o programa alcançou seu propósito norteador, que foi a melhoria da qualidade de ensino para os alunos, resultando no melhor desempenho da aprendizagem, propósito este que, antes de tudo, vem a ser o cerne principal de toda ação educacional e prioritariamente dos programas de formação de professores.

Na análise procedida, depreende-se que os participantes enxergaram as contribuições do P.R.E. aos alunos da escola pública, afirmando-as em três perspectivas: 'as melhorias no desempenho dos alunos' (45%), em que informam que os alunos foram beneficiados de diversas formas em sua aprendizagem; 'as melhorias na formação dos professores' (45%) que resultaram em metodologias mais adequadas, propiciando melhores condições de aprendizagem dos alunos; e uma terceira perspectiva, que atribui 'a ausência de melhorias no desempenho dos alunos' (9,09%) em que o aprimoramento na formação dos professores não resultou em mudanças no desempenho dos alunos, em função de impedimentos socioestruturais próprios do contexto em que os alunos estão inseridos.

Sobre esta última perspectiva afirmada pelos entrevistados, convém trazer as reflexões de Perrenoud (2001) e Loureiro (2001) que, mesmo reconhecendo na formação de professores um meio privilegiado de ação na transformação das práticas pedagógicas, consideram que é necessário reconhecer seus alcances e limites. O Quadro 7 indica as categorias.

Quadro 7 – Contribuições do curso Pedagogia em Regime Especial para os alunos da escola pública.
MELHORIA NO DESEMPENHO DOS ALUNOS
As crianças melhoraram seu desempenho
Os alunos pegam a matéria melhor
Os alunos estão se saindo melhor que antes
Os alunos foram beneficiados
MELHORIA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES
A aula é mais criativa.
Melhor metodologia, didática
Prática mais adequada e atualizada
Trabalhar para que o aluno seja o construtor de seu conhecimento
AUSÊNCIA DE MELHORIA
Os professores estão empenhados em dar o melhor de si, mas os alunos não correspondem

Fonte: Depoimentos dos sujeitos entrevistados

O que podemos alcançar, dos dados comentados, é que o programa Pedagogia em Regime Especial, no olhar de seus participantes, realmente trouxe contribuições e ganhos reais para o chão da escola cearense, e essas percepções e crenças foram

comunicadas através da representação social construída, que traduz a afirmação de melhorias na formação dos professores da educação básica, das mudanças nas práticas profissionais, em novas oportunidades e reorganização dos quadros docentes das unidades escolares do Ceará, inclusive com valorização dos professores, proporcionando certificação e melhores salários.

6.3.5 O núcleo central das representações sociais dos professores

O outro instrumento de investigação utilizado no estudo foi a 'técnica de complementação de frases', que consiste no processo de associação livre de palavras e tem por objetivo possibilitar aos sujeitos trazerem os conteúdos latentes associados por vínculos subjetivos ao objeto.

Como indica Abric (1998), este instrumento de pesquisa permite informar o núcleo central da representação social construída pelos grupos eleitos, os quais trazem nas palavras escolhidas a imagem simbólica dos conceitos que pretendem informar, buscada congruentemente com seus sistemas de crenças e valores. A palavra associada funciona como uma síntese, um "flash", um retrato instantâneo da representação social referida.

Neste estudo, esperou-se que a tarefa de complementação de frases por associações livres de palavras trouxesse conteúdos oriundos de lembranças nas vivências no programa de formação, informando o núcleo central das representações sociais relacionadas na rede representacional do objeto de conhecimento investigado, que no caso foi o programa de Pedagogia em Regime Especial.

Desse modo, a investigação foi direcionada a cinco elementos integrantes da rede representacional que se pretendeu informar, sendo eles 'O curso de formação Pedagogia em Regime Especial'; as contribuições para a vida profissional'; as contribuições para a vida pessoal'; 'a Universidade Vale do Acaraú'; e por último, 'a profissão de ser professor'.

A leitura do *corpus* do material coletado propiciou a percepção de que o 'núcleo central' da representação social majoritariamente elaborada (a representação do P.R.E.), como já encontrado anteriormente e aqui confirmado, traz elementos de valorização positiva para os cinco 'objetos' eleitos e relacionados ao programa de Pedagogia em Regime Especial. Como também corroboram a análise e interpretações das representações sociais relacionadas integrantes da rede, encontradas e já discutidas anteriormente.

O primeiro objeto proposto para buscar as associações subjetivas dos sujeitos foi o próprio programa de formação, o curso de Pedagogia em Regime Especial, que constitui a representação majoritária. Através da frase 'O curso de Pedagogia em Regime

Especial é...' obteve-se o núcleo central da representação que se buscou, informado pelas palavras associadas pelos sujeitos. As palavras evocadas foram: especial, show, maravilhoso, precioso, ótimo, muito importante.

Os participantes associaram o curso de formação a algo de valor carregado de componentes emocionais positivos, ou seja, podemos perceber nestas palavras evocadas a satisfação e a boa lembrança que o programa de formação provocou. Lembra Jodelet (1988) que a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais. No caso, os sujeitos trouxeram como núcleo central da representação, elementos afetivos e carregados de emoções, funcionando como uma verdadeira catarse, compreendida na própria acepção freudiana do termo⁶⁷. É importante informar que este instrumento foi aplicado imediatamente após as entrevistas em que as lembranças foram remexidas e, com certeza, associadas às vivências prazerosas ou traumáticas da época da formação.

Na análise de conteúdo das falas dos participantes coletadas nas entrevistas, o núcleo central da representação social sobre a significância do programa de formação da UVA traduziu-se na imagem simbólica de 'novo conhecimento', o que juntando as palavras associadas aqui trazidas, encaixam-se e complementam-se em expressões indiscutivelmente adequadas, do tipo: 'Novo conhecimento é *Especial*; Novo conhecimento é *Show*; Novo conhecimento é *Maravilhoso*; Novo conhecimento é *Precioso*; Novo conhecimento é *Ótimo*; Novo conhecimento é *Muito importante*. Dessa forma, os dois instrumentos informaram dados coerentes e correlacionados sobre a representação social do programa de formação Pedagogia em Regime Especial, que constitui a representação majorante.

No segundo tema proposto, esperou-se que os sujeitos trouxessem conteúdos significativos, oriundos das vivências no programa de formação, para sua vida profissional. A frase 'O curso de pedagogia trouxe para minha vida profissional ...' associou palavras como conhecimentos, capacitação, oportunidade, ao delimitar o núcleo central da representação social das contribuições profissionais do programa.

Dos sujeitos participantes, 85% responderam que o curso de formação Pedagogia em Regime Especial trouxe conhecimentos e 15% responderam que trouxe oportunidades. Nestas evocações, o 'núcleo central' aqui identificado é congruente com o encontrado na representação social sobre a significância do programa para os participantes, discutida anteriormente no item 6.3.1. Deste modo, o elemento 'conhecimento' é uma imagem emblemática muito forte e consistente na rede representacional construída sobre curso de Pedagogia em Regime Especial.

O terceiro elemento suscitador de associações partiu da frase 'O curso de pedagogia trouxe para minha vida pessoal..' em que buscamos conhecer os ganhos ajuntados na vivência do curso à vida pessoal dos professores-alunos. Encontramos que 68% dos sujeitos interrogados associaram palavras que indicaram melhoria no conceito pessoal (status, res-

⁶⁷ Lembra-se que o método de associações de palavra é oriundo da clínica psicanalítica e que é empregado com a função de promover catarse.

peito, valores, quebras de tabus pessoais) e 32% dos professores alunos indicaram palavras com componentes emocionais positivos como: satisfação, dedicação. Os termos evocados delimitam que o núcleo central comunicado foi o elemento 'crescimento pessoal'. O quarto objeto proposto foi a instituição promotora do programa de formação, a Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA como é conhecida e chamada pelos alunos. De maneira geral os sujeitos entrevistados elaboraram uma imagem da UVA de forma positiva. Em que 50% dos participantes associaram a competência acadêmica indicando palavras como: capacitada, comprometida, séria; e 35 % dos sujeitos associaram a UVA à missão inclusiva: que abre fronteiras; é pública. E ainda 15% dos interrogados indicaram componentes emocionais e afetivos como: especialíssima.

Desta maneira, ao complementar as frases os sujeitos associavam a imagem da instituição promotora à sua competência, à sua missão inclusiva e à sua diferenciação. A associação foi declarada de maneira enfática com voz firme e carregada de emoção, como se estivessem afirmando um ponto de vista, uma lei ou reparando uma injustiça.

Acreditamos que isto ocorreu por esta frase ter desencadeado associações carregadas de componentes latentes e inconscientemente transferidas, por vínculos subjetivos, de mágoas oriundas das críticas externas, que os alunos ouviram durante a realização do curso, sobre a qualidade do curso da instituição promotora, ou seja, o processo de desqualificação a que foram submetidas suas conquistas. Estas críticas foram relatadas na entrevista realizada minutos antes, que como já comentado anteriormente, quando da análise das falas em resposta à pergunta, foram consideradas pelos professores alunos injustas, discriminatórias, rixas e que eles nas falas proferidas desqualificavam⁶⁸.

A profissão de professor foi o quinto item proposto e a frase desencadeadora das evocações foi: '*Ser professor é...*'. A função de ser professor foi, quase sempre, associada a conteúdos positivos, em que 50% dos sujeitos atribuíram componentes valorativos do tipo 'a melhor coisa do mundo', 'é tudo', 'é muito bom', 'é bom'. Os outros 33% apontaram o lado altruísta da profissão, muito presente no imaginário simbólico social e cujo arquétipo impregna fortemente a história deste grupo profissional. Estes participantes declararam que ser professor é: uma missão, uma dedicação. E ainda, houve os professores-alunos (17%) que indicaram a imbricação da profissão com sua própria identidade pessoal, é *tudo...*, foi a palavra associada.

Esta atribuição marcadamente positiva (50%) difere de algumas representações sociais para a função de professor, identificadas por outros autores como Lyra (2009). O autor, ao pesquisar a representação social do professor sobre sua profissão, identificou a construção de três imagens de professor: "condutor do futuro", "doutrinador" e "desamparado".

A imagem de "condutor do futuro" identificado por Lyra (2009), consideramos que corresponde à imagem de caráter altruísta, arquétipo da profissão aqui encontrada "*..é uma missão*" (S7pa). Morin (2010) traz que missão supõe a fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano. Portanto, ser professor é uma missão muito elevada e difícil, uma vez que supõe ao mesmo tempo, 'arte', 'fé' e 'amor'.

⁶⁸ A discussão sobre estas críticas foi aprofundada no item 6.4.3.

Já a construção da imagem de 'desamparado', o autor considera que os professores recorrem à percepção da situação dos docentes no sistema educacional mais amplo, considerando-os 'desamparados', 'pobrezinhos', como tendo 'vocação desvalorizada' e trabalhando em instituições com condições insatisfatórias para o exercício adequado da profissão. Esta representação não corresponde a nenhuma imagem aqui encontrada.

Concordamos com Lyra, quando propõe que esta percepção está associada à situação do professor inserida no sistema mais amplo. Já os resultados aqui encontrados se referem a sua função, o seu papel desempenhado, ou seja, 'o ser professor', sujeito concreto e identificado com ele mesmo, e nesta perspectiva é tido como prazeroso e positivo (*é muito bom, é a melhor coisa do mundo*).

Assim sendo, entendemos que para os professores, exercer a função de mestre, dar aula, relacionar-se com os alunos, ensinar algo é positivo e prazeroso, mas a profissão inserida num contexto maior, de forma abstrata, traz conotações negativas gerando conflitos representacionais. Ser professor é bom, mas gostar de ser professor não é bom!.

Neste ponto da análise indicamos que ocorrem representações do tipo 'controversas' em que, segundo Moscovici (1988), não são partilhadas pelo grupo em conjunto. Estes desacordos inscrevem-se nos esquemas periféricos, protegendo por algum tempo o núcleo central da representação social.

Convém trazer Morin (2010) para comentar este sentimento expresso de forma tão afetiva pelos professores sobre sua função de 'ser professor'. O autor reflete que existe algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia apontado, como condição indispensável a todo ato de ensinar: "o Eros, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento, amor pelos alunos. O Eros permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação". É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante (MORIN, 2010, p. 101-102).

6.4 A PSICODINÂMICA DAS RESSIGNIFICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES-ALUNOS

A análise que pretendemos trazer neste ponto do estudo procurou abordar as possíveis ressignificações de carácter pessoal, para a pessoa 'professor-aluno' e de carácter profissional, para a 'pessoa professor-leigo-aluno', que participaram do programa de formação. Tardif (2002) propõe que a construção da identidade e do saber docente é produto deste processo permanente de ressignificação por que passa o professor. Compreendendo que o ato de ressignificar é o encontro de reavaliação e inclusão de novos pontos de vista sobre um significado anterior.

Entendemos que tudo o que é vivido traz mudanças para quem o experimenta, seja esta vivência prazerosa ou negativa. Assim, toda pessoa a cada momento se trans-

forma ou se ressignifica. E a qualidade e a intensidade da ressignificação vão variar conforme a intensidade do fenômeno vivenciado, podendo resultar em grandes ressignificações ou em ressignificações razoáveis de abrangência diminuta, por serem ainda apegadas ao ponto de partida ou aos preconceitos frutos de interditos sociais.

No entanto, o estudo da psicodinâmica das ressignificações tem demonstrado que estas não acontecem isoladas, por geração espontânea, mas dependem de fatores externos que as suscitam, as instigam e as motivam. Assim, o que se busca é saber, a partir do testemunho dos participantes, como e em que o programa de formação Pedagógica em Regime Especial propiciou ressignificações da atitude pessoal e profissional dos sujeitos participantes.

Informa Moscovici (1978, p.59) que "As representações sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica". Fundando-se nesta compreensão de Moscovici, também se procurou entender como as representações sociais construídas pelos participantes sobre o programa foram adicionadas ou modificadas pelas ressignificações vivenciadas, tendo em vista que Jodelet (1988) afirma que no ato de representar existe sempre uma atividade de construir e reconstruir ou ressignificar.

Com o propósito de buscar o exposto, estabeleceram-se as seguintes interrogações para a pesquisa: 'Você considera que o curso contribuiu para a sua vida pessoal? Como?' Em que se buscou identificar as ressignificações pessoais a partir das contribuições do programa de formação para o 'eu' dos sujeitos, e 'Você considera que o curso contribuiu para a sua vida profissional? Como?' quando se buscou identificar as ressignificações profissionais a partir das contribuições para o '*ethos*' profissional.

Esclarecendo que neste segundo eixo investigatório juntaram-se também mais duas perguntas, com o intuito de acrescer mais dados à compreensão procurada. As perguntas complementares foram: 'Quais os conhecimentos adquiridos no curso que mais lhe interessaram?', em que se procurou perceber o interesse suscitador e os reflexos destes novos saberes eleitos, e 'Após o curso você continuou a estudar?', em que buscamos saber se o novo *ethos* profissional propiciou a continuidade dos estudos.

6.4.1 As ressignificações na perspectiva pessoal

Baseado no pressuposto de que o 'eu' dos sujeitos é constituído não apenas por desejos, mas também pelas condições de seu percurso vivido, percebem-se algumas situações que, em nossa análise, são indicativas do movimento de incorporação, pelos professores-alunos, de novas significações pessoais, a partir de uma espécie de crescimento propiciado pela vivência do prazer pessoal, do ouvir-se, do sentir-se, do perceber-se, e principalmente do apreciar-se durante o programa de formação.

Desse modo, a leitura do *corpus* das falas dos entrevistados, quando interrogados sobre as contribuições do programa à sua vida pessoal, sinalizou que o vivenciar do curso ampliou outras dimensões que não somente a profissional. Dimensão esta de caráter mais pessoal e subjetivo, social e relacional, afetivo e prazeroso.

Neste sentido, os alunos informaram que durante o curso desenvolveram a capacidade de escutar e entender o outro, trazendo-lhes mais 'compreensão nas relações' com os pares familiares (filhos, marido) e profissionais (alunos, colegas de docência, gestores). Exercer a compreensão do outro significa a atitude subjetiva de descentração do próprio 'eu' para centrar no desejo e na subjetividade do outro. Aliás, esta capacidade ou verdadeiro 'dom', em vista da raridade em que se desenvolve na sociedade atual, é uma condição *sine qua non* para ser um bom educador.

É através deste 'dom' que os professores conseguem acompanhar o fluxo ou os bloqueios do desenvolvimento e da aprendizagem emocional e cognitiva de seus alunos. Com certeza os professores participantes, que informaram ter desenvolvido a qualidade de 'compreensão das relações' a partir do processo de formação, tornaram-se melhores educadores.

Tendo por base a compreensão do filósofo Rubens Alves (2010), bastaria o programa de Pedagogia em Regime Especial ter propiciado o desenvolvimento dessa destreza pedagógica para ter cumprido sua missão de formar os professores leigos cearenses.

A professora entrevistada diz:

*Me fazia entender determinados comportamentos dos meus filhos e até pensava assim, então é por isso que está acontecendo assim com a fulaninha e com o fulaninho. Foi muito bom com relação alguns comportamentos de algumas crianças na sala, profissionalmente falando, que às vezes ficava pensando, por que fulano age assim, aí as psicologias que foram as duas cadeiras muito boas para mim. **Eu usei muito para minha vida** (S4pa) (grifo nosso).*

Os sujeitos também informaram, que após o período de formação se consideraram 'melhores profissionais' (20%), com 'mais autoestima' (15%), com 'mais opinião' (15%) como eles relatam:

*Com certeza na minha vida pessoal foi importante para mim, porque elevou minha **autoestima**, eu passei a me sentir (...) eu agora sou uma professora formada, eu não sou mais uma aluna ou uma leiga.. (S9pa, grifo nosso).*

*Contribuiu, minha autoestima, como mulher, como mãe e principalmente como pessoa que antes **não tinha uma opinião**, eu antes tinha uma visão centrada. Agora a partir do curso **eu tenho uma visão mais ampla**, a partir do estímulo dos próprios professores. (S2pa, grifo nosso).*

Conjuntamente os participantes também incluíram elementos relacionados ao desenvolvimento de seu papel social, como por exemplo, mais 'capacidade financeira'

(10,0%), 'melhor conceito social' (5,0%) e 'mais inquietação' (5,0%). Vejam as falas significativas que informam os ganhos nestas dimensões:

*"além de elevar minha autoestima fez que eu também passasse a **contribuir com a renda familiar**. E isto me deu uma satisfação muito grande..."* (S9pa, grifo nosso).

*"...porque quando a gente estuda, a gente faz faculdade, a gente é mais assim, a gente **é mais bem vista**, pela sociedade pelas outras pessoas, tá se esforçando para aprender mais.."* (S6pa, grifo nosso).

*"É um impulso que você tem, né? Gera dentro de você uma vontade maior de chegar a um mestrado, chegar a um doutorado, então vai **gerando dentro de você uma inquietação maior**, que aquilo aí não basta somente"* (S5pa, grifo nosso).

A tabela 18 informa as contribuições do programa para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos.

Tabela 18 – Contribuições do curso para a vida pessoal		
<i>Categorias de análise</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Mais compreensão do outro (filhos/alunos)	4	20,0
Mais preparada profissionalmente	4	20,0
Mais autoestima	3	15,0
Mais opinião	3	15,0
Melhor mãe	2	10,0
Mais capacidade financeira	2	10,0
Mais inquietação	1	5,0
Melhor conceito social	1	5,0
Total	20	100,00

O que se apreende da análise procedida é que os elementos informados pelos alunos, como 'conquistas' ajuntadas a sua pessoa, no âmbito familiar, profissional, social e principalmente em nível de sua subjetividade, na realidade são aspectos que apropriados a partir do vivenciado no curso, contribuíram para a ressignificação do próprio autoconceito. Entende-se autoconceito como sendo constituído na dinâmica do entrelaçamento de três componentes formativos: a autoimagem, a autoestima e a autorrealização, dentro de determinados contextos de tempo e espaço. No caso, o contexto aqui considerado foi o percurso do curso de formação Pedagogia em Regime Especial.

O estudo do autoconceito já existe desde o início do século XX, e a premissa de que o 'Eu' de todos os indivíduos amadurece justamente como resultado de suas atividades e experiências no social perpassa variados paradigmas epistemológicos, como os empregados por Freud, Allport, Erikson, Vygotsky, Piaget, Roger, dentre outros pensadores do desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, então, o autoconceito surge na interação com o social, sendo consequência de relações com os outros e de relações do sujeito para consigo mesmo. Surgem como atualização continuada do processo de interação da pessoa em um grupo, isto é, são interinfluências constantes que levam o indivíduo a se entender e a entender os outros, o mais real possível. Este processo dialético relacional também está presente nas elaborações das representações sociais como entende Moscovici.

Vygotsky (2001), no prisma da psicologia histórico-cultural, afirma que a formação do autoconceito obedece às mesmas leis de internalização, próprias da formação das funções mentais superiores, uma vez que ele é um caso particular de conceito e sua formação, mesmo tendo sido matizada pelas cores dos sentimentos, não deixa de se caracterizar como um processo de cunho cognitivo. Ao se relacionar com o mundo externo, pessoas ou situações sociais, o processo que era interpessoal passa a ser internalizado, tornando-se intrapessoal.

Noutra perspectiva, mas não menos relevante, Rogers (1972) destaca que existe uma essência do ser humano, que ele vive em um mundo pessoal e subjetivo, constantemente sendo posto à prova nas suas interações no mundo social. Por outro lado, a pessoa tem uma tendência à autorrealização, chegando mesmo a diferenciar-se do meio, através de transações e transições nele.

Trazendo para a compreensão da psicodinâmica pelo que passaram os professores alunos durante a formação docente, as conquistas realizadas foram tão prazerosas e reforçadas pelos reflexos no seu cotidiano - melhoria das práticas didáticas, status social, ganhos financeiros, que mesmo com todas as adversidades – críticas, discriminações, dificuldades financeiras, horários exaustivos- os professores-alunos transitaram pelo processo sem perder de vista e em busca de sua autorrealização, e à medida que esta se dava, propiciava novos olhares ressignificados. Tudo isto acompanhado de perto e imbricadamente pela construção da representação social do curso, que foi se elaborando durante o processo de formação em uma inter-relação retroalimentada pelas conquistas diárias de novas descobertas, que conjuntamente se retroalimentavam e se orientavam pela própria ressignificação da representação do curso.

Afirma Rogers (1972) que o único aprendizado que incide significativamente sobre o comportamento é o aprendizado autodescoberto, autoapropriado, contagiante e empolgante, que faz ir além do contido nos livros (o fazer docente da sala de aula particular de cada professor não se encontra nos livros). Mas nada será descoberto sem ser instigado. E a vivência no curso de formação foi um motor instigador! Haja vista as palavras prazerosas que os professores-alunos expressam ao declararem suas conquistas acadêmicas, pedagógicas e sociais.

Cabe lembrar que, nos ambientes escolares, em geral, é necessário desenvolver aspectos mais positivos do autoconceito, porque no sistema educativo interage-se de maneira intensiva com o desenvolvimento da própria pessoa dos alunos. Desse modo, um autoconceito adequado do educador é fundamental para auxiliar os alunos em desenvolvimento. Como seres humanos incompletos, educadores são também

pessoas que estão em desenvolvimento, necessitam educar-se continuamente, para melhor educar.

Em função do argumentado, percebemos que as vivências no curso de Pedagogia em Regime Especial contribuíram para ressignificações pessoais dos professores leigos, resultando na elaboração de representações sociais positivas e satisfatórias aos desejos de seu próprio *ego*, ou de seu próprio *eu*, como prefere Carl Rogers.

6.4.2 As ressignificações na perspectiva profissional

Em todas as 'unidades de análise por tema' discutidas ao longo da pesquisa, encontraram-se sempre presentes referências aos ganhos e ressignificações da prática profissional dos participantes, advindos da participação no programa de formação, aspectos como aquisições de novos conhecimentos, melhora das práticas pedagógicas, crescimento profissional, melhorias salariais, foram recorrentemente citados e indicados como elementos constituintes das representações sobre o programa de Pedagogia em Regime Especial.

O certo é que, ao lermos o *corpus* das entrevistas, é claro e notório que as mudanças, transformações e ressignificações ocorreram no saber profissional dos participantes do programa, e que esses saberes ressignificados foram exercidos no fazer docente das salas de aulas da educação básica, em que os professores leigos estavam lecionando e, concomitantemente também, ressignificando-as.

Os professores-alunos escutados nas entrevistas informaram que as contribuições do curso Pedagogia em Regime Especial à sua vida profissional ocorreram no sentido de possibilitar novos conhecimentos para a prática pedagógica, em torná-los profissionais mais experientes, em propiciar novas oportunidades e em certificá-los formalmente. A tabela 19 informa quais as contribuições e a frequência em que foram indicadas.

<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Novos conhecimentos para a prática pedagógica	7	43,75
Conhecimentos	3	18,75
Profissional mais experiente	3	18,75
Novas oportunidades profissionais	2	12,5
Certificação profissional	1	6,25
Total	16	100,00

Como se pode observar, nenhum dos aspectos apontados como contribuição é novidade e tinham sido indicados e discutidos anteriormente, como também já incluídos na qualidade de elemento constituinte da representação social elaborada sobre o programa de forma-

ção de professores da UVA. Portanto, os sujeitos, ao apontarem as contribuições para suas vidas profissionais, na realidade corroboram o que já haviam indicado.

As falas dos alunos deixam claro que o curso foi uma oportunidade própria para a construção de novos conhecimentos teóricos sobre temas da ciência da educação, principalmente as didáticas, e que estes saberes suscitaram e subsidiaram mudanças em suas práticas pedagógicas. Todo conhecimento, mesmo em sua forma desenvolvida considerada científica, dá uma nova qualidade aos conhecimentos espontâneos (aqui o saber construído na prática docente diária) e estes acrescidos desta nova qualidade influenciam a apropriação dos conhecimentos científicos.

Soares (1997) reflete que a grande novidade do programa de formação Pedagogia em Regime Especial estava na integração teoria e prática, e que a intenção do programa era que os professores adquirissem no curso um perfil de competência intelectual e técnica com a capacidade de fazer a integração dos conteúdos teóricos trabalhados com a prática, já que os professores-alunos permaneciam com suas atividades na escola possibilitando as transformações pedagógicas de suas próprias atividades no decorrer do curso. Nesta linha de pensamento, Tardif (2002) afirma a importância da incorporação das experiências dos professores nos programas de formação.

Como previu Soares (1997), o fato da prática, a regência de sala, ocorrer de forma concomitante ao curso propiciou uma interação reflexiva, na qual os alunos espontaneamente procuravam articular a teoria aprendida com sua rotina diária na escola. Isto fez com que as salas de aula do programa se constituíssem em ambientes de discussões, em que os professores alunos defendiam seu ponto de vista sobre as práticas pedagógicas de seu cotidiano, procurando articular com as temáticas educacionais estudadas. Estas constatações já eram registradas pelos gestores e docentes que ministraram aulas no P.R.E., quando o programa ainda estava em andamento⁶⁹.

Sobre a importância de o professor refletir e ressignificar sua prática cotidiana, Becker (1992), tendo por base os pressupostos da psicogênese do conhecimento, propõe que se o professor parar e refletir sobre a sua prática, a ruptura acontece por força dessa reflexão. O professor dá-se conta (toma consciência) de que a extensão da estrutura do seu pensar é muito limitada, de que ele precisa ampliar essa estrutura ou, até, construir uma nova, e ele faz isto precisamente por esse processo de reflexão. Ao apropriar-se de sua prática, ele constrói ou reconstrói as estruturas do seu pensar, ampliando sua capacidade, simultaneamente, em compreensão e em extensão.

Complementa o autor que essa construção é possível na medida em que o professor tem na prática, a ação própria e, também, na medida em que ele se apropria de teorias suficientemente críticas para dar conta das qualidades e dos limites de sua prática. Essas duas condições são absolutamente indispensáveis para o avanço do conhecimento, para a ruptura com o senso comum na explicação do conhecimento (BECKER, 1992).

Esta constatação leva a perceber que foi em vias deste processo que ocorreram as ressignificações profissionais. Visto que toda ressignificação traduz um novo olhar sobre as

⁶⁹ Ver comentários do prof. Fonteles; Linhares no item 3.3.

coisas, fatos e pessoas, desta forma, os novos conhecimentos apropriados e integrados pelos alunos levaram-nos a enxergar seu cotidiano, fosse pessoal ou profissional, a partir de outros olhares tendo por parâmetro os conhecimentos teóricos apropriados. Diz a aluna "Quando terminei o curso de graduação em pedagogia eu me **sentí muito mais segura para ir para uma sala de aula**, porque eu tive vivências da prática correta, como agir em sala de aula em algumas situações" (S8pa, grifo nosso).

Outra aluna escutada refere-se à psicodinâmica do seu processo de mudança, explicando a oportunidade de cursar a formação conjuntamente com o exercício da prática, o que para elas foi algo muito positivo:

*Como eu já disse você **está em sala de aula**, e você tendo um curso deste, **no momento que você está aprendendo as didáticas**, você percebe que determinadas coisas que você utiliza não deveriam ser bem daquele jeito, que você poderia fazer de outra forma, que da forma que o professor colocou na sala para te, para você ver que se você trabalhasse de outra forma melhoraria bastante o aprendizado dos alunos. Foi muito bom neste sentido, **eu tive professores excelentes de didática**, tipo fazer a roda com a gente, cada equipe trazia os trabalhos mostrava, então **era assim muito enriquecedor, foram novidades para serem utilizadas em sala de aula**. (S4pa, grifo nosso).*

Nesse ponto, os depoimentos também indicam a imbricação da prática docente dos professores-alunos com suas experiências como discente, fator preponderante nas ressignificações profissionais, que como já visto, passa pelo processo de incorporação dos modelos dos mestres admirados.

Sobre o espelho de outros professores, Tardif (2002, p. 13), refletindo sobre os saberes profissionais dos mestres, afirma que eles são adquiridos ao longo do tempo, sendo que "uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar", sobretudo por meio de todo um repertório de conhecimentos anteriores, crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Desse modo, a prática dos professores também deve estar permeada por estes saberes necessários para uma ação docente de qualidade. Assim, o 'saber docente' adquirido pelos professores-alunos, ao longo do curso, foi constantemente empregado em sua prática de sala de aula como se pode identificar nas falas transcritas.

Um outro aspecto de contribuição que está sempre sendo indicado pelos professores-alunos é o fato de o curso de Pedagogia em Regime Especial ter propiciado novas oportunidades profissionais, 'ter aberto portas' como gostam de se referir. Informa a aluna participante sobre suas conquistas socioprofissionais com a conclusão do curso.

Quando eu terminei a Pedagogia em Regime Especial, muitas portas se abriram para mim, abriram concurso para prefeitura eu fiz o concurso passei, eu fui convidada pela coordenadora da fundação Bradesco para trabalhar com ela, ela ficou muito satisfeita com o meu trabalho, fiz o concurso público do IMPRA. Então todas as portas se abriram para mim. (S9pa, grifo nosso).

O testemunho da aluna é representativo e indica uma das funções sociais a que se propunha e que foi cumprida pelo programa de formação Pedagogia em Regime Especial da UVA, que pode ser traduzida nas melhorias econômicas dos professores leigos da educação básica cearense.

Na análise dos depoimentos dos participantes, o aspecto 'novos conhecimentos' vem sendo sempre referenciado, constituindo o próprio núcleo central da representação social elaborada sobre o programa de Pedagogia em Regime Especial. Além de que o fator 'novo conhecimento' está imbricadamente presente como elemento possibilitador das ressignificações profissionais. Assim, nesse ponto do estudo, buscamos indagar, a que conhecimentos eles estavam se referindo, quais áreas de conhecimento e quais teorias os influenciaram e os satisfizeram, e como enxergaram a integração destes conteúdos acadêmicos para suas realidades pessoais e profissionais. Com este fim, incluiu-se a pergunta: Quais os conhecimentos no curso que mais lhe interessaram?

Os conhecimentos que despertaram mais interesse foram os apreendidos nas disciplinas de 'didáticas aplicadas a conteúdos específicos' (37,5%) e "das Psicologia" (25,0%). De onde se observa que os temas relacionados ao 'saber fazer docente' foram os que mais mobilizaram os professores alunos. Outros conhecimentos também foram indicados como apreciados: Filosofia (6,25%); Planejamento educacional (6,25%) e Educação especial (6,25%); Dinâmicas (12,5%). A tabela 20 elenca os conteúdos acadêmicos de interesse dos professores alunos participantes.

Categorias	f	%
Didáticas	6	37,5
Psicologia	4	25,0
Dinâmicas, vivências	2	12,5
Filosofia	1	6,25
Educação especial	1	6,25
Planejamento	1	6,25
Todos os conhecimentos	1	6,25
Total	16	100,00

No entanto, na interpretação do *corpus* das respostas coletadas, apreendemos que, após eleger os conteúdos de estudo mais interessantes, os sujeitos completavam sua fala com observações sobre o fato de ter gostado de tudo que aprenderam e frequentemente enfatizavam a contribuição dos conteúdos estudados para sua prática pedagógica em sala de aula. Disseram:

"...tem bastante didáticas, didática das ciências, didática da matemática, didática de estudos sociais, didática não sei de que, então isto ajuda muito, você até repensa o que vinha fazendo anteriormente. Então as didáticas realmente foram o que mais acrescentou" (S4pa, grifo nosso).

Os depoimentos reforçam a ideia de que o acesso a quadros teóricos partilhados possibilita a reflexão sobre as práticas e a sua reconstrução num processo co-operado de desenvolvimento profissional, que envolve o formador e o formando (Oliveira-Formosinho, 1998). Nesta mesma linha de observação, a aproximação dos professores alunos com conhecimentos teóricos por eles desconhecidos não só possibilitou um conhecimento acerca da teoria, como da prática, mas propiciou uma transformação interna que os fez resignificarem a si próprios e conjuntamente sua atuação em sala de aula. Vejamos:

*Tudo pra mim, quase **tudo pra mim era novo**, eu aprendi muito sobre síndrome de down, sobre paralisia cerebral, eu estudava tudo, porque **quando eu vim para a escola eu não tinha conhecimentos**, então tudo foi importante para mim (S2pa, grifo nosso).*

*Contribui muito porque é assim como eu disse, **eu tinha muito prática e teoria eu tinha pouca** a medida que eu fui fazendo o curso, foi passando os meses e eu fui me aperfeiçoando mais e novos conhecimento que eu fui adquirindo (S3pa, grifo nosso).*

Os depoimentos também registram efeitos multiplicadores destas vivências, pois as falas dos professores deixam enxergar que tais conhecimentos foram aplicados a outros ambientes, que não o da sala de aula, a partir de estratégias de apropriações funcionais, mais integrados pela mediação, tal como definida na perspectiva histórico-cultural.

*Também, teve um momento que foi muito importante na cadeira de psicologia, que durante este curso eu tava com dois meninos. Um novinho né! e eu pude tratar o problema que eu tinha em relação a ele na gravidez. Logo no início, é porque as palavras que a gente diz aquela estória ... meu **filho ele chorava muito, ele era muito impaciente**, aí eu comecei a trabalhar o que eu aprendi em psicologia, o modelo da gente falar, mesmo que a criança só ouvindo, que ele ia se tornar uma criança calma, que ele era um menino bom, aí **eu entendi que durante a gravidez eu tive um aborrecimento muito grande**, que tinha afetado a criança e foi na cadeira de psicologia que eu fui entender o que aconteceu (S10pa, grifo nosso).*

Nesta fala, identifica-se a estratégia no argumento da professora que deixa de ancorar o comportamento do filho na 'categoria de criança trabalhosa' para objetivá-lo como 'criança traumatizada, fruto de uma gravidez tensa'. Aliás, aqui devemos retomar os pressupostos de Moscovici (1978; 2007) sobre a representação do conhecimento científico resignificado pelo senso comum, cotidiano. Para o autor há um drama implicado no processo de transformação do conhecimento, quando difundidos na esfera pública: o nascimento de uma nova representação social, que orienta práticas inovadoras ou renovadas.

Ou mesmo recorrer às ideias de Paulo Freire, certamente um dos mais importantes educadores de nossa época, que afirma ter a Educação um papel fundamental no processo de transformação da consciência ingênua em consciência crítica, ou seja, no processo de conscientização dos homens (Freire, 1980).

Sobre o interesse pelos conhecimentos em psicologia e sua importância no percurso dos alunos, considera-se que, sem dúvida, estes têm um papel crucial nesta ação histórica

de propiciar uma formação para os professores leigos, que resulte em professores críticos e qualificados, com equipagem para enfrentar os desafios e incerteza da sociedade atual e a retomada de valores humanizadores na escola.

Para Leite (2007), o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores enfrenta alguns desafios que exigem novas alternativas, portanto, o conhecimento psicológico suscitado em sala de aula não está formando psicólogos, mas cidadãos que podem se beneficiar do conhecimento acumulado nesta área, em suas vidas pessoais e em suas práticas docentes. Como informam as transcrições já apresentadas e aqui juntadas a uma nova, mas não menos significativa: *“Olha foi a parte de **psicologia**, quando mexia em relação à criança, da **falta de compreensão** em sala de aula, **o porquê das dificuldades**. Isto ajudou muito”* (S2pa, grifo nosso).

Enfatiza ainda Leite (op cit.), que as condições sociais geradoras de conflitos que os professores vivenciam em seu cotidiano podem se constituir em material básico para ser ressignificado à luz dos referenciais teóricos da psicologia, pelos professores, os quais poderão incorporar tais conhecimentos a seu processo de formação, trazendo uma perspectiva mais crítica e transformadora da realidade escolar. (LEITE, 2007).

Justificando a importância dos conhecimentos teóricos para os professores, Gauthier (1998) reflete que a formação em nível superior para o exercício da docência deve possibilitar o acesso aos saberes das ciências da educação, pois fornece informações acerca das diferentes nuances do ofício de ensinar e da própria educação em geral.

Após concluir a licenciatura em Pedagogia em Regime Especial, uma quantidade razoável dos professores leigos continuaram os estudos em cursos de pós-graduação ou em outras graduações. A adesão foi em torno de 90,9% do montante dos professores leigos que participaram da pesquisa. Essa questão foi abordada em três dos instrumentos empregados neste estudo, e em todos eles o dado de uma maciça adesão se confirmou.

Os motivos apresentados como responsáveis por este ingresso também são congruentes nos distintos instrumentos e apreende-se a partir dos dados recolhidos que a continuidade dos estudos pode ser atribuída a fatores motivacionais em níveis distintos que apontam em três direções. Os motivos indicados pelos entrevistados são elencados na tabela 21.

Tabela 21 – Motivos para continuar estudando após o curso		
Categories	f	%
Prazer de estudar na graduação	5	31,25
Aprofundar conhecimentos	5	31,25
Crescer profissionalmente	3	18,75
Exigência legal	1	6,25
Melhoria salarial	1	6,25
Certificação melhor	1	6,25
Total	16	100,00

No nível psicológico, a continuidade dos estudos reflete que o ato de estudar tornou-se algo positivo, prazeroso, inquietante, pois os professores-alunos buscaram a continuidade dos estudos, sem nenhuma imposição legal e nas mesmas condições ditas 'opressoras' do curso de graduação realizado, (aulas em finais de semanas e cursos pagos pelos alunos). Com isto estenderam seus estudos e vinculação à universidade por pelo menos um ano e meio a mais. Vê-se a satisfação nas falas registradas:

S3pa: "Acho que por entusiasmo maior, por tá gostando do curso e aí a pos graduação ia aprofundar mais o que eu esperava".

S5pa: "É a questão da inquietação né, você vai aprendendo e vai querendo mais, e vai mudando até um pouco das suas leituras, dos seus estudos"

No nível das perspectivas sociais, a pronta adesão leva a refletir que os professores leigos construíram simbolicamente uma auto-compensação da certificação de seus estudos, já que o curso de pedagogia concluído era em regime especial, portanto realizado em dois anos, com reduzida carga horária, o que foi alvo de severas críticas. Os alunos consideraram, que cursando uma pós-graduação passariam a ter de três a quatro anos de estudos, o que na lógica do senso comum corresponderia ao tempo de duração de um curso de pedagogia regular.

Dessa forma, estariam cumprindo um investimento pessoal considerado socialmente adequado à obtenção de um diploma universitário, não sendo mais devedores das políticas protecionistas, que lhes facilitaram o ingresso na faculdade. E então, enquadrar-se-iam nas representações sociais típicas do saber acadêmico dominante, que é o curso de quatro anos. Recorre-se aos pressupostos de Bourdieu (1989) em que o 'ter' é incorporado ao 'ser' e ter algo pouco valioso incorporado ao 'ser' é refutável.

O meu interesse, a minha visão já tinham mudado, eu já tinha o prazer de estudar também, ali voltou o prazer de estudar com aquelas aulas, eu queria mais! Aprender mais! e também por causa dos diplomas também, que era melhor (S11pa, grifo nosso).

A lógica subjacente empregada neste ato de continuidade pode ser percebida no relato não diferenciado entre as lembranças vivenciadas na graduação e na pós-graduação, que é algo permanente nas falas dos entrevistados. Em certos momentos da entrevista só se davam conta do curso que estavam se referindo, se graduação ou especialização, no final da fala ou com a intervenção do pesquisador. O que demonstra que para eles os dois cursos formavam um único processo contínuo em sua formação.

Numa terceira direção, os motivos elencados referem-se aos aspectos funcionais da própria carreira docente, como a ascensão funcional. *"Porque tinha sido tão boa a graduação que eu acreditava que... para melhoria também do meu salário"* (S7pa).

Sobre o desejo pela ascensão funcional como fator motivador da busca pelo aprimoramento da formação profissional, entende-se como um motivo legítimo e inerente a qualquer carreira profissional, tendo o próprio programa Pedagogia em Regime

Especial contemplado, como um dos objetivos a serem alcançados, a melhoria econômica e salarial dos professores leigos cearenses.

Também Diógenes (2009), em sua pesquisa que analisa o programa de formação de professores, MAGISTER, oferecido por outras duas instituições públicas de ensino superior do Ceará, a UFC e a UECE, encontrou que a ascensão funcional dos professores é entendida como direito e anseio natural no percurso de sua carreira profissional. O representante da UECE, entrevistado pela autora, comenta, muito apropriadamente, a legitimidade desse anseio.

Algumas professoras que foram formadas pelo MAGISTER tinham interesse de ascensão profissional, o que penso ser completamente normal, mas eu diria que não foi apenas isto. Eles tinham interesse em melhorar, em crescer enquanto pessoa. **O Estado veio saldar uma dívida antiga com essas professoras**, eu digo elas porque a grande maioria era mulher (...) **Eu não vejo nada demais em se ter desejo de uma ascensão profissional. O ganho está, a meu ver, na auto-estima, na reflexão, na continuidade dos estudos.** (Representante da UECE, citado por Diógenes, 2009. p. 145, grifo. nosso).

A análise formulada leva a perceber que a interação com os novos conhecimentos, durante o processo de graduação, despertou nos professores leigos, o prazer de saberem-se mais preparados para sua performance em sala de aula, como também para as questões diárias de sua vida pessoal e familiar. Diante desta certeza de que o estudo era um bom caminho para sua autorrealização como cidadãos críticos e reflexivos, ingressaram nos cursos de pós-graduação em busca desse crescimento, instigados pela certeza de novas conquistas acadêmicas e profissionais.

Ninguém se apropria de algo que não se deseje ou considere útil para sua vida. Deste modo, podemos concluir que o ingresso na pós-graduação foi instigado e reflete o processo de ressignificação profissional alcançado durante o curso, ressignificação profissional esta suscitada a partir dos novos conhecimentos teóricos adquiridos, da vivência com o modelo de bons professores e principalmente com o reconhecimento profissional alcançado pela transformação das práticas pedagógicas exercidas.

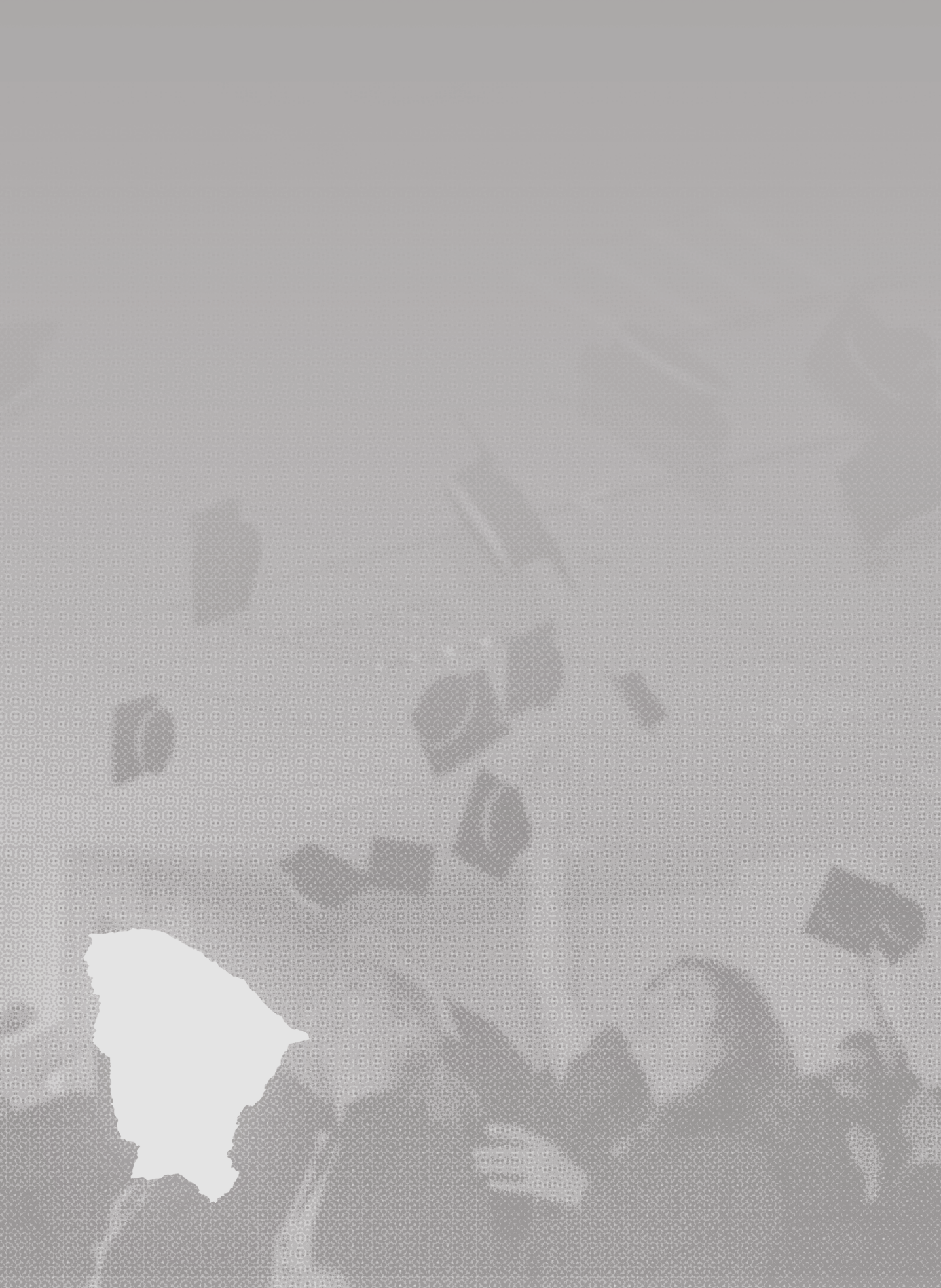
O que depreendemos dos depoimentos dos sujeitos sobre suas ressignificações é que estas falas trazem e solidificam o que vem sendo dito e expresso durante a análise de conteúdo das entrevistas: que o curso trouxe ressignificação profissional ao oferecer oportunidades destes professores interagirem com bons professores. Novos conhecimentos foram trazidos e construídos, e espontaneamente foram utilizados na prática de sala de aula, transformando-as e ressignificando a realidade contextual destas atividades, o que resultou em melhoria para a escola pública e para aprendizagem dos alunos, como os próprios professores leigos participantes do estudo comunicam.

Aliás, na literatura sobre o tema, como também em estudos que investigam programas de formação para professores leigos, como por exemplo, os de Minase (2008)

e Diógenes (2009), os autores chegaram às mesmas constatações e indicam o desenvolvimento profissional dos professores leigos participantes, o que sem dúvida contribuiu para a melhoria da docência exercida na educação básica e para a aprendizagem dos alunos.

Sobre a importância e a necessidade de programas de educação continuada e em serviço, Ludke & Cruz (2005) informam que a formação inicial, seja em que nível ocorrer, sozinha não basta à construção de um saber profissional docente, que responda satisfatoriamente aos reais desafios da escola básica, pois a prática pedagógica é marcada por uma grande complexidade, o que exige mais que soluções prontas e produzidas fora do contexto.

Que os programas de formação em serviço para os professores leigos da educação básica, sugeridos pela LDB/96 e possibilitado pelo FUNDEF, cumpriram sua finalidade, não restam dúvidas. Mesmo que alguns educadores renomados tenham se posicionado contra a implantação destes cursos de formação 'aligeirados', que, na avaliação deles, fabricava professores 'certificados' para seguir uma recomendação do Banco Mundial, cuja finalidade era atender ao exército de crianças excluídas do saber, pelas propostas inclusivas da educação de 'metas e índices estatísticos'.



7 CONCLUSÃO

... a revolução na educação passa principalmente pela revolução dos educadores..

Karl Marx

A afirmação de Marx transcrita acima, apesar de fazer referência à revolução das estruturas sociais de classes, aplica-se também à fala dos professores leigos, do programa de formação em Pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que participaram da pesquisa, por ressaltar as necessidades de mudanças significativas no saber/fazer da prática docente. As mudanças partiram do próprio grupo que trouxe para si a concepção de uma educação revolucionária que permitisse uma formação de qualidade dentro dos objetivos e da realidade do curso e dos alunos. Desta forma, acreditamos que o programa de formação de professores da UVA propiciou na subjetividade dos professores-alunos algo assemelhado à revolução sugerida por Marx.

A experiência investigativa evidenciou que a teoria das representações sociais de Moscovici (1971) é importante na reflexão sobre os processos das mudanças. Moscovici trabalhou pelo reconhecimento dos processos de mudança social, levemente autônomos do sistema social e mais dependentes das ações de indivíduos e grupos, mesmo que minoritários, ou seja, para o autor, o conhecimento sobre um determinado fenômeno social é elaborado com base nas opiniões e comunicações entre as pessoas ao se relacionarem e se implicarem subjetivamente nos grupos sociais. Os anseios e desejos coletivos são elaborados a partir de uma sociabilidade, que permite a construção de elementos homogeneizadores que eclodem nas representações.

Tendo por base o exposto, acreditamos que a representação social construída no processo vivenciado pelos professores leigos, alunos do programa de formação em Pedagogia em Regime Especial da UVA, ressignificou a rede representacional sobre os programas de formação docente vigente na conjuntura social até a época da realização do curso em estudo.

Desse modo, retomando o que se pretendeu na pesquisa, que foi analisar a representação social sobre o programa de formação de professores em Pedagogia em Regime Especial, construída pelos professores leigos, e conjuntamente analisar as ressignificações pessoais e profissionais destes professores-alunos, advindas da participação na formação, o que podemos concluir é que os professores-alunos informaram uma representação social valorativamente positiva sobre o programa de Pedagogia em Regime Especial, em que os elementos: conhecimentos, novas oportunidades e transformações da prática pedagógica constituem o núcleo central da representação elaborada.

O processo de formação vivenciado pelos professores-alunos permitiu ressignificações de caráter subjetivo, tanto no âmbito profissional como pessoal, projetando neles uma melhor autoestima e maior autorrealização. Essa ressignificação, que partiu, segundo os entrevistados, da aquisição de novos conhecimentos teóricos por eles desconhecidos, revelou crescimento de ordem pessoal, possibilitando novos olhares para suas práticas sociais e profissionais. Os alunos tiveram a oportunidade de confrontar teoria e prática e reorientar seus saberes e fazeres na sala de aula de forma a aprimorarem-se continuamente. O que nos leva à conclusão de que a análise revelada também se coaduna com a premissa de Tardif (2002) de que a construção da identidade e do saber docente é produto do processo permanente de ressignificação. E aqui podemos afirmar que o programa de formação de professores em Pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú propiciou essa oportunidade.

Para os alunos, o programa trouxe contribuições socioeducacionais importantes para suas práticas profissionais cotidianas nas escolas da educação básica cearenses, ao mesmo tempo em que permitiu novas oportunidades no percurso da carreira docente, com a mudança de nível funcional e a efetivação dos professores que ainda se encontravam na situação de prestadores de serviço temporário, além da reorganização dos quadros docentes das unidades escolares do Ceará.

Desse modo, partindo das colocações dos entrevistados, podemos afirmar que a missão do programa de formação da UVA, que era qualificar, capacitar e certificar os professores leigos que estavam lecionando nas salas de aula da educação básica foi realizada, pelo menos na visão de seus participantes, que no nosso entender é preponderante, pois consideramos que o saber necessário ao professor é aquele que ele considera importante e do qual se apropria.

É pertinente registrar que, atualmente, o Estado do Ceará tem alcançado excelente desempenho na mensuração do IDEB⁷⁰, que foi criado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino brasileiro, o que, com certeza, acreditamos dever-se em grande parte à atuação dos professores leigos que receberam formação no programa de qualificação de professores em Pedagogia em Regime Especial da UVA.

Dessa forma, concluímos que ações dessa natureza, que visam a democratizar conhecimentos e incluir pela educação são sempre exitosas na reparação das desigualdades sociais, fruto de políticas equivocadas. Logo, estas iniciativas são imprescindíveis à construção de uma sociedade mais justa, mesmo que realizadas à margem dos sistemas educacionais vigentes, os quais, por concepção, são seletivos e tendem sempre a beneficiar os integrantes das classes já privilegiadas.

Outro propósito do estudo, suscitado pela carência de informações sistematizadas, foi identificar quem eram os professores-leigos-alunos do programa de Pedagogia em Regime Especial e delinear o perfil pessoal, social e profissional desses profissionais que participaram da formação de professores da UVA.

⁷⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Entende-se que a história de vida das pessoas se reflete no arcabouço de seu perfil identitário e que, em se tratando de professores, cujo saber docente é construído no decorrer do percurso vivido, essas informações tornam-se muito importantes para compreender a representação social buscada, visto que toda representação prescinde do contexto em que está inserida. Além de que os dados revelados trouxeram indagações reflexivas bastante pertinentes sobre a realidade dos professores que estavam atuando nas escolas cearenses.

Em linhas gerais, podemos destacar que o perfil dos professores-alunos do núcleo Sapientia acompanha o perfil nacional dos professores que lecionavam no nível da educação básica do sistema de ensino brasileiro: a feminilização⁷¹ da profissão na educação básica, a avançada faixa etária já próxima à aposentadoria, como também indica uma classe trabalhadora com limites financeiros cuja contribuição é imprescindível para o sustento do grupo familiar.

Considerando a proximidade da aposentadoria para o grupo de professores leigos que adentraram as salas de aula do programa, ficou a indagação sobre o porquê de esses professores aderirem à exigência da lei e ingressarem nos programas de formação. Será que buscavam melhores condições salariais para incorporar à aposentadoria? Ou o desejo alimentado de ter um curso superior? Ou ainda o próprio anseio de novos conhecimentos traduzidos em novas conquistas e novas ressignificações?

O que se encontrou na fala dos entrevistados, quando interrogados sobre o motivo de adesão ao curso, é que foram motivados pela busca de novos conhecimentos, pela exigência legal e também pelo desejo de se formar na universidade.

Cabe destacar o fato de que, na época da realização do programa um elevado contingente destes professores já havia concluído o secundário há mais de 15 anos, o que reflete a formação propedêutica deficitária e profissionalizante precária, típicas do ensino secundário nos anos da Ditadura Militar que dominou o Brasil durante muito tempo, além de terem sido alijados pelas políticas educacionais do sonho da continuidade dos estudos em nível superior. Isso nos leva a entender que a oportunidade de participação no programa Pedagogia em Regime Especial possibilitou a realização de um sonho interrompido pela realidade vivida.

Essas afirmações também nos trazem indicações sobre o estado de acomodação profissional em que se encontravam e que, no caso dos professores da rede pública, além de estarem estacionados quanto à ascensão funcional, também estavam afastados de vivências que estimulassem a aquisição de novos e adequados saberes. Mas mesmo assim, eram responsáveis pela instrução de um montante razoável de estudantes cearenses, re-

⁷¹ Chamamos a atenção para a constatação de que muitos dos participantes eram mulheres que sustentavam integralmente a família, o que nos leva a considerar que a ideia de que a 'função de professor' é uma vocação e deve ser exercida por 'amor e abnegação', e que o ganho financeiro é apenas para os supérfluos femininos é uma lenda, ou melhor, uma representação social ultrapassada e construída originariamente nas classes dominantes que insistem em negar o devido valor que a profissão de professor e a própria educação precisam ter na sociedade atual, que é caracterizada como sendo uma sociedade do conhecimento e da informação. Na sociedade do conhecimento, o processo da ressignificação da educação passa, necessariamente, pela ressignificação dos papéis dos professores e dos gestores, que são os executivos da educação.

produzindo a escassez cultural de que eram possuidores. Isto atesta a urgência e pertinência dos programas de formação de professores daquela época.

Abordando a questão fundante da pesquisa, explicitada nos termos das perguntas: “Qual a Representação Social construída sobre o programa de formação em Pedagogia em Regime Especial pelos professores-alunos participantes? E como isso ressignificou a prática e a pessoa dos professores leigos? Buscamos respondê-las, considerando diferentes perspectivas de análise, que, por sua vez, suscitaram outras indagações subjacentes, que se pretendeu esclarecer.

A primeira indagação foi sobre a possibilidade de identificar a representação social sobre o programa através dos discursos-lembranças dos envolvidos na ação. Consideramos possível e satisfatória a busca da representação social do P.R.E., visto que as lembranças da vivência no programa, mesmo transcorridos 10 anos, estavam nítidas e coerentes nas falas dos participantes. Apesar de matizadas de componentes emocionais, em função da mobilização subjetiva que o evocar das lembranças causaram aos sujeitos.

Outra indagação suscitada diz respeito ao fato do discurso dos participantes, no decorrer dos dez anos, ter ajuntado outros elementos subjetivos, vivenciados em outras situações, não diretamente ligados ao objeto foco dessa investigação. Consideramos que incorporações aconteceram aos discursos dos sujeitos, principalmente em nível emocional, haja vista a excessiva valorização presente nos elogios ao programa, o que se atribui aos ganhos sociais obtidos como reconhecimento da titulação universitária, com a progressão funcional e com a própria valorização institucional a partir das melhorias nas práticas pedagógicas.

Continuando com indagações desdobradas da questão fundante, buscamos saber se as ressignificações na vida pessoal e profissional dos professores-alunos, oriundas da participação no PRE, já estão tão incorporadas que não podem ser identificadas e muito menos atribuídas à participação na formação. As ressignificações já estavam bem incorporadas e estabelecidas, mas foram claramente identificadas e atribuídas pelos próprios participantes ao seu percurso de formação no programa. Tanto em nível profissional, quando informam seu crescimento como professor mais crítico e reflexivo, como pessoal, mais tolerante, melhor autoconceito e mais respeitado socialmente.

E, por último, indagamos se os integrantes da comunidade acadêmica, professores e gestores institucionais, mantiveram a mesma postura crítica registrada na época da realização do P.R.E. Na visão dos sujeitos, as discriminações e rixas entre as instituições sobre o curso da UVA amenizaram em função da própria instituição promotora, no caso a UVA, já ser mais conhecida, como também os efeitos públicos da formação recebida já serem mais identificados, visto que o exercício da docência dos professores-alunos já é mais consistente e a própria contribuição para o alcance dos altos índices do IDEB no estado do Ceará, por ser um bom indicativo das contri-

buições socioeducacionais do programa, o que com certeza instigou as instituições acadêmicas a reverem seus pontos de vista, transformando e ressignificando sua representação social sobre o programa.

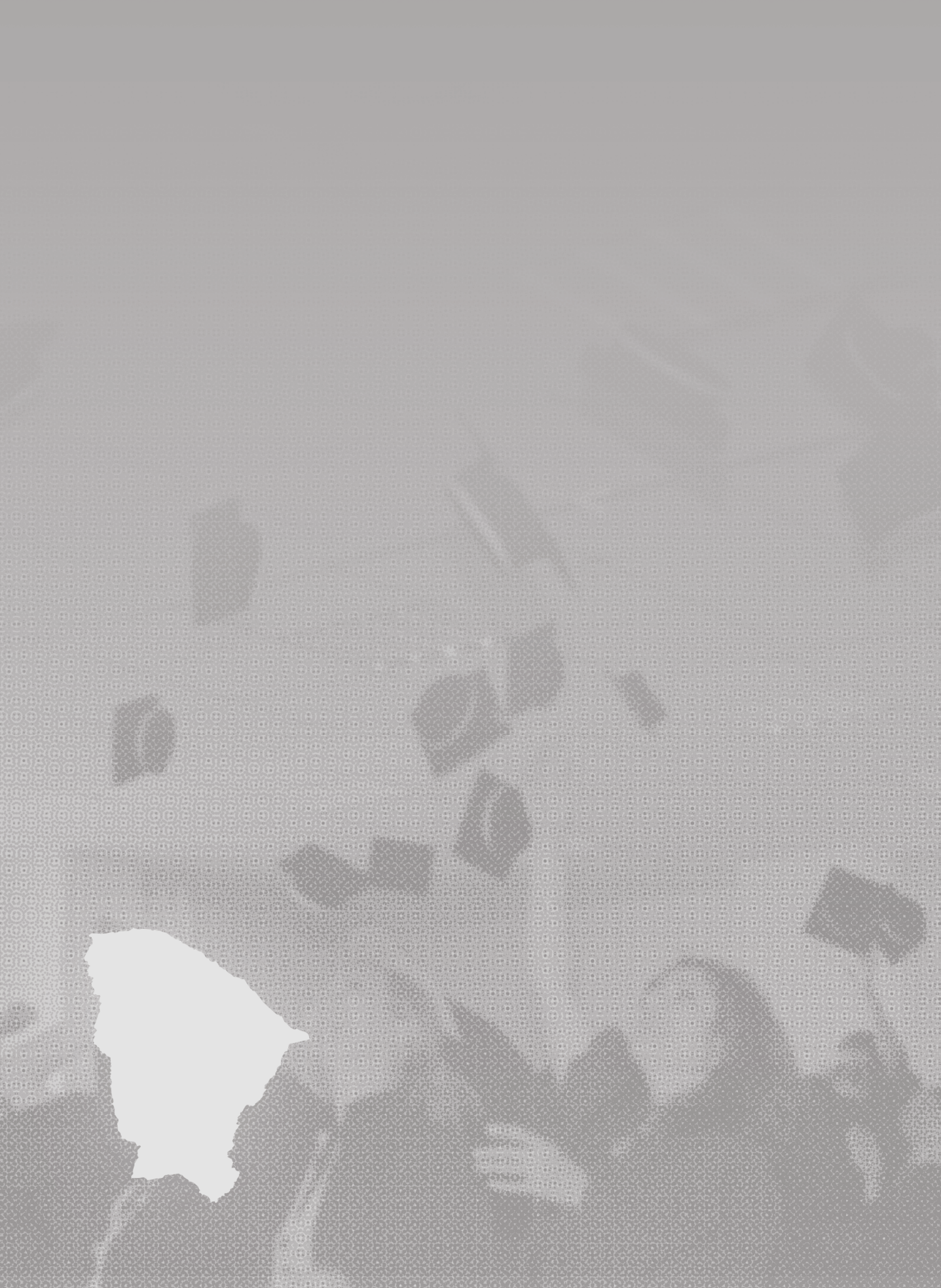
Com esta convicção, esperamos que o estudo apresentado propicie reflexões que contribuam para uma melhoria das propostas, planejamento e ação dos programas de formação de professores da educação básica no Ceará e no Brasil, visto que, no exposto pelas análises, o compreender e o enxergar de outras dimensões da 'pessoa professor', como sua história de vida, seus anseios e desejos e principalmente suas possibilidades pessoais e sociais, podem colaborar para a melhoria da função educacional exercida por eles.

Esperamos também que a análise revelada a partir das falas dos entrevistados permita que se perceba a importância de ações instrucionais, que mesmo acontecendo fora dos sistemas formais de ensino, cumprem o intento de propiciar a construção de novos conhecimentos teóricos, como também suscitam motivações para o ato de aprender. E dessa forma incentive a implementação de ações dessa natureza, que com certeza rompem barreiras acadêmicas.

Em última pretensão, espera-se que os dados aqui indicados tragam conhecimentos sobre a realidade contextual do professor da educação básica do semiárido cearense, cujo tema é estudo do grupo de pesquisa da UVA, do qual participamos como professor-pesquisador, e que possamos melhor compreender e orientar as ações voltadas para o desenvolvimento socioeducacional dessa região cearense.

Como pistas para futuras investigações complementares sobre o tema, sugerimos ampliar e aprofundar o estudo realizado, visto que os resultados das análises revelaram indícios diferentes daqueles costumeiramente apontados pela academia, pelos gestores e executores da educação no Brasil. Recomendamos incluir outros grupos de professores-alunos oriundos de diferentes núcleos do programa da UVA localizados nos municípios do interior do Estado do Ceará, como também promover essa investigação junto a grupos integrantes da comunidade universitária, incluindo os professores e gestores de instituições cearenses de ensino superior. Também sugerimos como pertinente pesquisar as possíveis contribuições do programa Pedagogia em Regime Especial, como fator propiciador dos bons índices alcançados pela educação básica cearense no IDEB.

É ainda nosso intento investigar a Representação Social construída sobre os programas de formação acadêmica que atualmente acontecem fora do sistema tradicional do ensino universitário brasileiro, mas que a cada dia atraem centenas de brasileiros, como é o caso dos cursos de graduação na modalidade de educação a distância e os programas de mestrado e doutorado no MERCOSUL. Com essas próximas investigações, esperamos encontrar pistas sobre a urgência de se pensar o sistema educacional público como redes abertas e inclusivas.



REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In:* _____ MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: A.B. Editora, 1998, p. 27-38.
- AGENDA BRASIL. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/05/27/materia.2009>>. Acesso em: 29 mai. 2009.
- AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. *In:* _____ BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 197-209.
- ALMEIDA, A. M. O. et al. (Orgs.). **Violência, Exclusão Social e Desenvolvimento Humano. Estudos em Representações Sociais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil: 1500-1889**. São Paulo: EDUC, 1989.
- ALONSO, L. **Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola**: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. 1999. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10840>> Acesso em: 8 mai. 2010.
- ALVES, F. A. F. Sobre a necessidade de uma história e memória da formação de professores no Estado do Ceará na passagem dos séculos XX-XXI. *In:* _____ Cavalcante, M. J. (Org). **História e Memória da Educação do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.
- ALVES, R. **Conversa Com Quem Gosta de Ensinar**. 7ª edição. São Paulo: Papirus, 2004.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In:* _____ (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livros Editora Ltda., 2005.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **IX Encontro Nacional**. Documento Final. 1998.
- ARANHA. M. L. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Caderno de Pesquisa**, n.117, p.127-149, Nov. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2010.
- AVELAR. E. A. **As Raízes da Cultura Bacharelesca e a Construção do Imaginário da Formatura**. Disponível em: <http://www.aedb.br/anais_simped/arquivos/AS_RAIZES_DA_FORMATURA%20_completo_Simped.pdf>. Acessado em: 24 Fev. 2010.

AZANHA, J. M. P. **A Formação do Professor e outros Escritos**. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

AZEVEDO, F. **A Transmissão da Cultura**: a cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BACHELARD, G. **A Epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1971.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética do Pensamento Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARREIRO, I. M. F.; DELFINO, A. M. Formação docente e representações sociais: influências mútuas e implicações no exercício profissional *In*: _____ PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. (Orgs.). **Livro Eletrônico Institucional**. Núcleo de Ensino da UNESP. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, p. 533-544, 2007. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/.../formacaodocente.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2011.

BARROS, R. S. M. **A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade**. , boletim da Faculdade de Filosofia da Universidade de S. Paulo, nº 241, S. Paulo, 1959. Reeditado Editora Convívio e EDUSP, 1986.

BECKER, F. O que é Construtivismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 mai. 1992.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. ; CHAMBOREDON, J. C. & PASSERON, J. C. **O Ofício de Sociólogo**: Metodologia da Pesquisa na Sociologia. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL, MEC., INEP. **II Conferência Nacional de Educação**. Porto Alegre, 1966.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> . Acesso em: 16 Agosto 2009.

BRIZA, L. Anísio Teixeira, o defensor da escola pública. *In*: _____ **Revista Nova Escola**. n. 178, p. 26, 2004.

BRZEZINSKI, I. **A Formação do Professor para o Início da Escolarização**. São Paulo: UCG/SE, 1987.

_____. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. *In*: _____ BRZEZINSKI, I. (Orgs.) **LDB Dez Anos Depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo. Editora Cortez, 2008, pag. 167- 194.

CABECINHAS, R. Representações Sociais, relações intergrupais e cognição social. *In:* _____ Paidéia, Braga, Portugal, vol. 14, (28), p. 125-137, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/03.pdf>>. Acesso em 2 fev. 2011.

CAPRIGLIONE, L. Nenhuma escola estadual de SP obteve nota azul. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 Mar. 2007.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. *In:* _____ STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 179-191.

CARVALHO, J. J. C. O Curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. *In:* _____ SOARES, J. T. Formação do Professor Leigo: Operação de Guerra. 4ª edição. Sobral: Edições Uva, 2001, p: 156-164.

CARVALHO, J. P. Maurice Halbwachs e a questão da memória. *Revista Acadêmica* n. 56, ano V, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/056/56carvalhal.htm>>. Acesso 24 de maio 2009.

CARVALHO, M. R. Construção das Representações Sociais: implicações metodológicas. *In:* _____ MOREIRA, A. (Org.) **Representações Sociais: Teoria e Prática** João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 441 – 450.

CASTRO, M.. Um Estudo das Relações de Poder na Escola Pública de Ensino Fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 24, n.1, jan./jun. 1998.

CHAMON, E. M. (Org.). **Estudos Interdisciplinares na Docência Superior no Pará**. Belém-Pará: Alves Gráfica e Editora, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. **Retrato da Escola 1**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_1.pdf>. Acesso em 3 mai. 2009.

_____. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. **Retrato da Escola 3. A Realidade sem Retoque da Educação no Brasil**. Relatório de Pesquisa Sobre a Situação dos Trabalhadores(as) da Educação Básica. 2003. Disponível em: <http://www.sintep.org.br/adm/arquivo/pesquisa/12_8_2009_17_51_10_pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf>. Acesso em: 3 Mai. 2009.

COLAÇO, A. M. A Ocorrência Factual e a Historia. *In:* _____ SOARES, J. T. **Universidade Caminho para o Desenvolvimento**. 2ª edição, Fortaleza: UFC, Casa de José de Alencar. 1999. Coleção Alagadiço Novo, contra capa.

COMAR, S. R. **A Formação de Professores no Brasil: História e Política**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Maringá, Maringá. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp_070673.pdf>. Acesso em: 17 Fev. 2010.

COSTA, J. F. **Valorização do Capital, Universidade Pública e Formação Docente**. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.ced.uece.br/imo/Teses/Valor_Capital_UVA_Dissert_Fred.pdf>. Acesso em: 18 Mai. 2009.

COSTA, M. **A Educação nas Constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, W. A. & ALMEIDA, A. M. O. A Construção Social do conceito de bom professor. In: _____ MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Org.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiana: AB Editora, 1998, p. 257-267.

CRUZ, F. M. L. Representações Sociais, identidade e exclusão social: o fracasso escolar em matemática. In: _____ ALMEIDA, A. M. O. et al. (Org.) **Violência, Exclusão Social e Desenvolvimento Humano. Estudos em Representações Sociais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, p. 151-184.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. In: _____ **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, São Paulo, vol. 5, n. 9, agost. 2001. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista9/artigo1.pdf>>. Acesso em: 20 Mai. 2010.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência de Jomtien. Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990 Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>>. Acesso em: 5 Jan. 2009.

DIATHAY, B. M. **Professor Não Ensina, Ajuda o Aluno a Aprender** (s.d.) Disponível em: < http://www.fbb.br/nucleos_info.asp?codNoticia=603>. Acesso: 24 Jan. 2009.

DIÓGENES, L. A. S. **A Política de Formação de Professores da Educação Básica no Contexto da Crise Estrutural do Capital: o caso Magister / Ceará**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2009. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3653>. Acesso em: 7 Fev. 2010.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: _____ **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 18, n. 1, Jan-Abr 2002, p. 027-035.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as Políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: _____ & PARO, Vitor H. (orgs,) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, J.; Barros, A. T. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 1999.

DURKHEIM, E. Representações Individuais e Representações coletivas. In: _____ **Sociologia e Filosofia**. São Paulo, Ed. Forense. 1889/1970.

DUVEEN, G. Introdução - O Poder das idéias. In: _____ **MOSCOVICI, S. Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social**. 5º edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

ESCUADERO, J. M. Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. In: _____ **Revista de Educación**. Madrid: n. 317, p. 11-29, 1998.

ESTEVE, J. M. **O Mal-estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** São Paulo: EDUSC, 1999.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITH, S. **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FAZENDA, I. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: _____ (orgs). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Editora Cortez, 1989, p. 13-20.

FERREIRA, E. A. **Políticas de Formação de Professores pós-LDB: O Programa MAGISTER - Ceará na visão de seus gestores.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais: 2004. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FerreiraEA_1.pdf>. Acesso em: 6 Mar. 2010.

FIGUEIREDO, S. M. A. **Estudos Piagetianos Brasileiros: uma análise crítica.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Pesquisa Psicossociais - Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro, 1991.

FLAMENT, C. Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais. In: _____ JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ. 2001.

FONSECA, M. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento Da Escola: Duas Concepções Antagônicas de Gestão Escolar. In: _____ **Cadernos Cedes.** Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 set. 2009.

FRANCO, M. L. P. B. Representações Sociais, Ideologia, e Desenvolvimento da Consciência. In: _____ **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. p. 169-186. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>>. Acesso em: 24 Nov. 2010.

_____. **Análise do Conteúdo.** 3º edição. Brasília: Líber Livro Editora. Séries Pensamento, v.6, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São. Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREUD, S. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. V. VII. Rio de Janeiro: Imagos Editora, 1972. Edição original 1901-1905.

FONTELES, M. A UECE e o professor leigo. In: _____ SOARES, J.,T. (Organizador). **Historia contemporânea de Sobral.** Tomo I, Sobral-Ceará: Edições Uva, 2006, p. 143-144.

FULLAN, M. **Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform.** London: Falmer Press, 1993.

GARCIA, C. M. **Formação de professores - Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora. 1999

_____ Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação.** n. 08, jan/abr. 2009, pp. 7-22. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf) Acesso 21 maio 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 2000. 2º edição.

_____ Estudos quantitativos em educação. *In:* _____ **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 20 Jan. 2010.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. **O Inquérito: Teoria e Prática.** 3ª Ed. Trad. Portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

_____ **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 1995.

GILLY, M. As Representações Sociais no Campo da Educação. *In:* _____ JODELET, D. (Org). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, F. L. Formação de Professores em Serviço: A Descoberta do Prazer de Ensinar e Aprender. *In:* _____ CHAVES, I. M. B. & HOLANDA, P. H. C. **Formação de Professores: A busca do (Re) Encantamento pela Escola.** Sobral: Edições UVA, 2000, p. 225-236.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação.** São Paulo: Ed. Thompson Learning, 2005.

_____ As Representações Sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer Psicologia. *In:* _____ **Teoria e Prática.** 2006, 8 (2): 69-85.

GUIMARAES, V. S. Ser Professor atualmente. *IN:* _____ LISITA, V. M. & PEIXOTO, A. J. (Org.). **Formação de Professores. Políticas, concepções e perspectivas.** Goiânia: Editora alternativa, 2001, p. 101-107.

HAGUETTE, A. **A Luta Pelo Ensino Básico - Uma Proposta Pedagógico-Administrativa.** 1º edição. Fortaleza: Editora EUFC, 1990.

_____ **A Luta Pelo Ensino Básico - Uma Proposta Pedagógico-Administrativa.** 1º edição. Fortaleza: Editora EUFC, 1990

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HOLANDA, P. H. C. Formação de Professor: historiando o debate. *In:* _____ CHAVES, I. M. B. & HOLANDA, P. H. C (orgs) **Formação de Professores: A busca do (Re) Encantamento pela Escola.** Sobral: Edições UVA. 2000, p. 53-88.

_____ **Currículo de Formação de Professores do Litoral ao Pé da Serra: um perfil desconhecido.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____ **LEITINHO, M. C.; CUNHA G. M. Construindo Matrizes Curriculares: problemas e perspectivas.** Sobral: Edições UVA, 2006.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Resultado/Divulgacao_4serie_Municipios.xls>. Acesso em 10 Mar. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1991-1995.** 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/estatisticas/mioloSinopse1991-1995.pdf>. Acesso em: 19 Fev. 2010.

_____ **Sinopse Estatística Educação Básica. 1996.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 12 de Dez. 2009.

_____ **Estatísticas dos Professores no Brasil.** 2003. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>. Acesso em: 12 de Dez. 2009.

_____ **Sinopse Estatística do Professor 2007.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acessado em 20 de fevereiro de 2010.

_____ **Cadastro Instituição de Ensino Superior no Ceará.** 2009. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp>. Acesso em: 22 Mai. 2009.

JARETA, G., Símbolo de prosperidade. *In:* _____ **Revista Educação** - Edição 156, 2008.

JESUÍNO, J.C. A Psicologia Social Europeia. *In:* _____ J. Vala & M.B. Monteiro (Orgs.), **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

JODELET, D. **Representação Social: fenômeno, conceito e teoria.** Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro: FGV, 1988 (mimeo).

_____ **Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ. 2001.

_____ **Presença da Cultura no Campo da Saúde.** *In:* _____ ALMEIDA, A. M. O. et al. (Orgs.). **Violência, Exclusão Social e Desenvolvimento Humano. Estudos em Representações Sociais.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, p. 75-110.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais *In:* _____ **Psicologia & Sociedade** 10 (1) jan./jun. 1998, p.54-68.

KOHLER, C. R. **A Vida e o Trabalho profissional dos Professores: um estudo de caso no município de Bom Retiro do Sul/RS.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7.^a edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 21 Mai. 2009.

LEITE S. A. S. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. In: _____ Temas em Psicologia. v. 15, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol15n1/v15n1a02t.htm>>. Acesso em: 15 Abr. 2010.

LÉVY-BRUHL, L, A Mentalidade Primitiva. 10^a Edição. Lisboa: Editora Paulus, 2008. Edição original 1922.

LIMA, D. F. O Sentido da Prática Docente segundo os Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPI. In: _____ **Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. 2002.

LIMA, E. **A Morada Fortaleza no Conjunto Ceará. Na morada, Fortaleza!** 2008. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/ce/noticia.php?id_noticia=34076&id_secao=61>. Acesso em: 15 Jun. 2010.

LIMA, L. O. **Estórias da Educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. 3^a edição. Rio de Janeiro: Brasília, 1974.

LINHARES, E. L. Emerge um novo Professor Municipal. In: _____ SOARES, J.T. **Formação do Professor Leigo. Operação de Guerra**. 4^o edição. Sobral: Edições Uva, 2001, p. 98-100.

LYSARDO-DIAS, D. Discurso publicitário e representações sociais. In: _____ (Org.), **Discurso, representação e ideologia**. São João Del-Rei: PROMEL/UFSJ, 2005.

LYRA, J. Docência: uma profissão? Estudo da representação social do professor com relação a sua profissão. In: _____ **Cadernos de Extensão**, UFPE. 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/proext/images/publicacoes/cadernos_de_extensao/Educacao/docencia.htm>. Acesso 12 Out. 2010.

LISTON, D. & ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Ediciones Morata. 1997.

LOUREIRO, W. N. Formação de Professores: realidades e perspectivas. In: _____ LISITA, V. M. & PEIXOTO, A. J. (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, M. et al. Repercussão de Tendências Internacionais sobre a Formação de Nossos Professores. **Educação e Sociedade**, n^o 68, 1999.

_____ & CRUZ, G. B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

LUNA, S. V. O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas. In: _____ FAZENDA, I (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989, p. 21-33.

MACHADO, L. B. Grupo de Discussão Temático: a Produção do Conhecimento em Representações Sociais e Educação: O Caso do Ano 2005. In: _____ **V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira Sobre Representação Social**. 2007. Disponível em: < [br/search?q=La%C3%AAada+Bezerra+Machado&hl=ptBR&rlz=1B-2GGFB_ptBR229CN230&start=20&sa=N](http://search?q=La%C3%AAada+Bezerra+Machado&hl=ptBR&rlz=1B-2GGFB_ptBR229CN230&start=20&sa=N)>. Acesso em: 18 Jun. 2009.

MADEIRA, M. C. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: _____ MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Representações Sociais: Teoria e Prática**. João Pessoa: Editora Universitária. 2001. p. 123- 144.

MAIA, I. M. **Potencialidades e Constrangimentos da Reorganização Curricular para o Desenvolvimento Profissional dos Professores - Estudo de Caso** - Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003. Disponível em: < [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/183/1/teseisabel maia1. pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/183/1/teseisabel%20maia1.pdf)>. Acesso em : 10 Jan. 2010.

MAMEDE, I. C. M. **Professores alfabetizadores: quem são, o que pensam e como alfabetizam**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

MANUAL DO ALUNO. **Curso Pedagogia Regime Especial** – Universidade Estadual Vale do Acaraú . Sobral – Ceará. 1999.

MARIN, A. J. **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

MARTINS, J B. Contribuições da Psicanálise para a formação de professores. In: _____ **Revista Iberoamericana de Educación**. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). n.º 48/5, 25 Fev. 2009. Disponível em: <[http:// www.rieoei.org/deloslectores/2709.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/2709.pdf)> Acesso em: 19 Nov.2009.

MATTAR, F. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

MENDONÇA, A. W. P.; RAMOS, Ó. J. M. N. História da profissão docente no Brasil e em Portugal. In: _____ **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: CAPES, Autores Associados, n. 15, p. 11-30, set./dez. 2007.

MELO, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. In: _____ **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p.46-60, dez, 1999.

MENIN, S. S. O Aspecto Normativo das Representações Sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan.-abr, 2007.

MESQUITA, V., No Bom Sentido: Ecce Iterum Teodoro! In: _____ SOARES, J. T. **Em Defesa da Educação e da Universidade Cearense**. Sobral-Ce: Edições Uva, 1997.

MINASI, L. F. **Formação de Professores: Contradição na Prática Pedagógica**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Fundação Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14837/000_669592.pdf?sequence=1>. Acessado em: 30 Jan. 2010.

- MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social, Teoria Método e Criatividade**. 21ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2002, p.9-29.
- MIRANDA, J.M.C. Uma lição de Multidiversidade. **O Povo online**. Clipping. 2003. Disponível em : <http://www.universia.com.br/noticia/materia_clipping.jsp?not=9313> Acesso em: 19 Mar. 2009.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita. Repensar a Reforma-Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2010.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Psicologia de las Minorias Activas**. Madri: Ed Morata, 1981.
- _____. **A Fabrica de Fazer Deus**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NAIFF, L. & SÁ, C. P. De mãe para filha, o legado da exclusão social: um estudo de memórias autobiográficas. In: _____ **Memorandum**, Belo Horizonte, novembro /2007: Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/migueznaiffsa01.pdf>> Acesso 18 abr. 2009.
- NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- NOGUEIRA, M. A. Favorecimento Econômico e Excelência Escolar: um mito em questão. In: _____ **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p: 133-144. 2004.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1995.
- _____. **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, A. I. B. L.: **A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas**. Tese (Doutorado) - Doutorado em Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. 2004.
- OLIVEIRA, M. S. Representações Sociais e Sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. In: _____ **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.19, n. 55, São Paulo, Junho, 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: um estudo de caso**. Tese (Doutorado) – Programa de Doutorado em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.
- OLIVEIRA, F. O. & WERBA, G. C. Representações Sociais. In STREY, M. N. et al **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, T. M. Amostragem não Probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, Julgamento e quotas. In: _____ **Administração on Line**. v. 2, n 3, jul/ago/set, 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online> Acesso em: 23 set. 2009.

PAIXÃO, F. U. **Para Além da Razão: as questões afetivas e emocionais nas relações entre professores, alunos e processos educativos numa escola particular da cidade de Tianguá, Ceará, Brasil**. Tese (Mestrado) – Posgrade Ciência da Educação, Universidad Americana de Assucion, Assunção, Py, 2009.

PENNA, R. & SILVA, G. F. Saberes e Práticas: uma experiência de análise sobre dimensões culturais na atividade docente. In: _____ **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 129-138 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.p>> Acesso em 12 mai. 2009.

PERRENOUD, P. A Ambigüidade dos Saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: _____ **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PESSANHA, E, C. **Ascensão e Queda do Professor**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

PETRAGLIA, I. C. **A Educação e Complexidade do Ser e do Saber**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, s.d.. Edição original 1926.

_____ **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. Edição original 1970.

_____ **A Equilibração das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Zahar editora, 1976. Edição original 1975.

PILETTI, C. & PILETTI, N. **Filosofia e História da educação**. São Paulo: Ática, 1985.

PINO, A. **Marcas do Humano**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes. 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados. 1985.

_____ **A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11^a. edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____ **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: _____ **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SCHLINDWEIN, L. M. & Soares M. L. P. A Ressignificação da Formação do Professor a partir de Vivências Estéticas. In: _____ **Contrapontos**. Itajaí, v. 7, n. 2, p. 381-391, mai/ago 2007. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/914/768>> Acesso em: 7 Jun. 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, A. L. C. **Representações Sociais de família para um grupo de professoras do ensino fundamental da cidade de Araguari-MG**. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia Mestrado em Psicologia Aplicada, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

SILVEIRA, E. Alternativas para a Melhoria do Ensino no Ceará. In: _____ SOARES, J.,T. (Org.) **Historia Contemporânea de Sobral**. Tomo I, Sobral-Ceará: Edições Uva, 2006, p. 61-63.

SIQUEIRA, E. M. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889)**. Tese (Doutorado)- Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

SOARES, J. T. **Em Defesa da Educação e da Universidade Cearense**. Sobral-Ce: Edições Uva, 1997.

_____**Universidade: Caminho para o Desenvolvimento**. 2º edição, Fortaleza: UFC- Casa de José de Alencar, Coleção Alagadiço Novo, 1999.

_____**Educação Superior para o Povo**. Sobral-Ce: Edições Uva, 2000.

_____**A Formação do Professor Leigo. Operação de guerra**. 4ª edição. Sobral: Edições Uva, 2001.

_____**Educação: Tema Permanente**. Sobral-Ce: Edições Uva, 2001.

_____**A Inclusão pela Educação. Ensaio sobre a expansão da UVA**. Sobral-Ce: Edições Uva, 2005.

_____**Programa de Capacitação Docente em 5 anos**. In: _____ (Org.). **História contemporânea de Sobral**. Tomo I, Sobral-Ceará: Edições Uva, 2006. p. 139-140.

_____**A Inclusão pela Educação: Um modelo de gestão para uma universidade em crescimento**. Sobral-Ceará: Edições UVA, 2007.

_____**A Colheita da UVA. O POVO online**. 2 de agosto de 2008. Disponível em: . <<http://opovo.uol.com.br/opovo/opiniaio>>. Acesso em: 1 Nov. 2009.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. In: _____ **Psicologia da Educação v. 14**, n. 15, p. 17-37. 2002.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3ª edição Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. In: _____ **História da Educação**. Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TANURI, L. M. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

_____. **História da formação de professores**. In: _____ Revista Brasileira de Educação- Mai/Jun/Jul/Ago 2000, N° 14, p. 61-88. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf > Acesso em: 24 Jul. 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O Trabalho Docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **O Ofício de Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, A. S. Valores Proclamados e Valores Reais das Instituições Escolares Brasileira. In: _____ **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.37, n. 86, p.59-79, abri./jun. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>>. Acesso em 21 Agost. 2009.

TOSCHOI, M. S. Formação Inicial e Continuada de Professores e a Educação a Distancia. In: _____ LISITA, V. M. & PEIXOTO. A. J. (org.) **Formação de Professores. Políticas, Concepções e Perspectivas**. Goiânia: Editora alternativa, 2001, p. 81-99.

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.

UNESCO. **Professores e Ensino num Mundo em Mudança. Relatório Mundial de Educação 1998**. Porto: Edições Asa.

_____. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pesam, o que o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. (Coord.) Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/00846/184682por.pdf>> Acesso em: 06 out. 2009.

VALA, J. Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In: _____ Vala J. & Monteiro, M. B. (Org.) **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VIEIRA, A. M.. & GOMIDE, A. G. . **História da Formação de Professores no Brasil: O Primado das Influências Externas**. Anais Educere. 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso em 20 Jun. 2010.

VIEIRA, S. L. **História da Educação no Ceará**: Sobre promessas fatos e feitos. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

- WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1982.
- _____ **Economia e Sociedade**. 4ª edição. v. 1 e 2, Brasília: Editora UNB, 2004.
- VAISBERG, T. M. J. A. O Uso de Procedimentos Projetivos na Pesquisa de Representações Sociais: Projeção e Transicionalidade. *In*: _____ **Psicologia USP**. São Paulo, v.6, n. 2, 1995. p.103-127.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____ **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____ **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.
- YAZBECK, D. C. **Avaliação Educacional Básica**: por entre alguns projetos que tecem a história e os caminhos da institucionalização. RBPAAE. v 18, n. 2, pp.245-260, Jul-Dez/ 2002.
- ZAGO, N. Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: Percursos de Estudantes Universitários de Camadas Populares. *In*: _____ **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p. 226-237. 2006.
- ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores**: Idéias e práticas. Lisboa: Educa. 1993.

ANEXOS

ANEXO A - Os Artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), que regulamentam os Profissionais do Ensino

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

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.

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.

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.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

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. (Lei nº 9394/96)

ANEXO B - Fundamentação Legal do Programa Pedagogia em Regime Especial

Lei nº 9394/96

Art. 44 – A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de níveis diferentes de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Art. 53 - No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previsto nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino.

IV- fixar número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio.

Parágrafo Único – Para garantir a autonomia didática - científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos:

II – ampliação e diminuição de vagas.

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 queriam se dedicar à educação básica.

Art. 81 – É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimental, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 87- §3º - cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distancia.

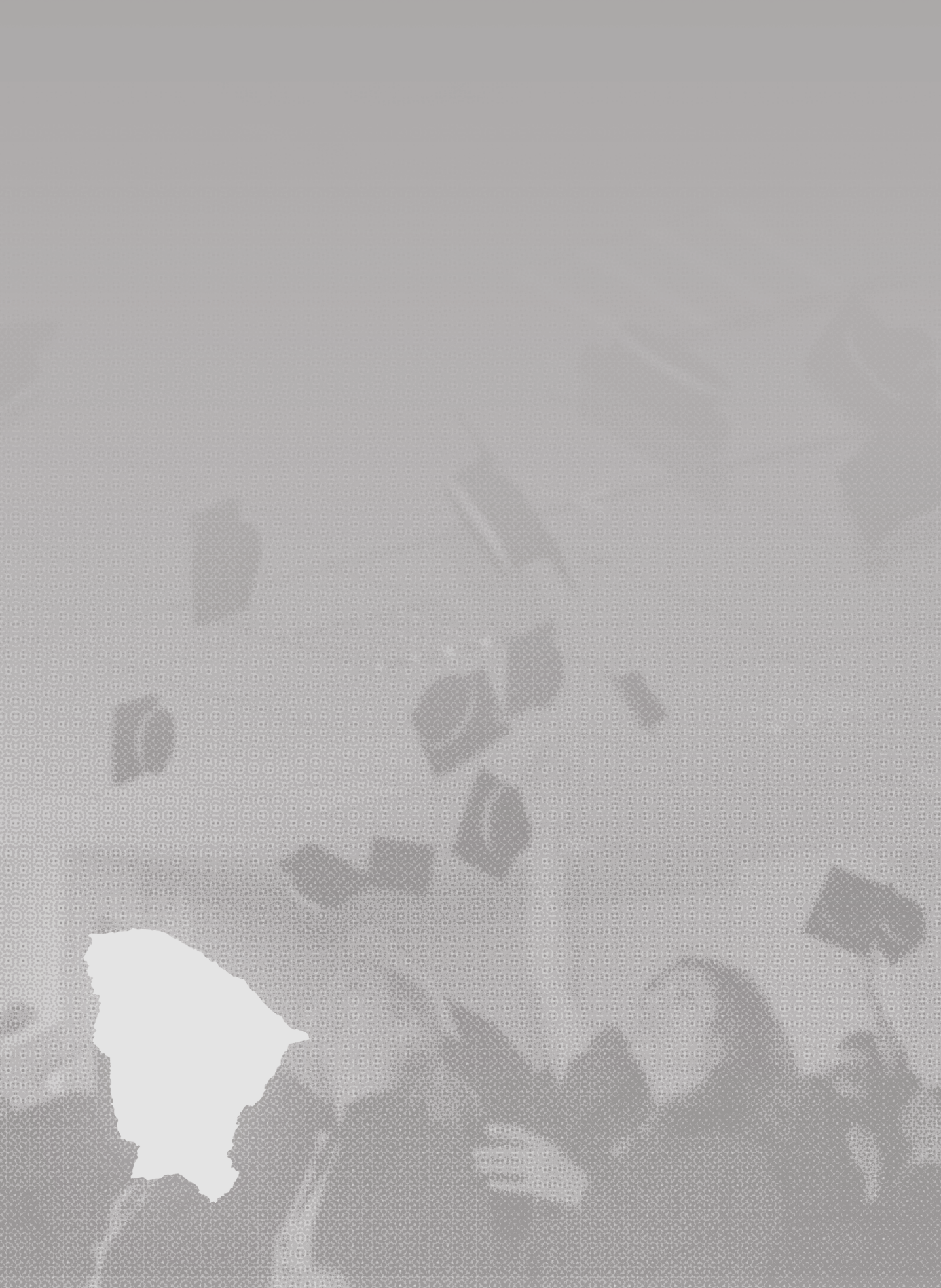
Lei nº 9424/96 (FUNDEF)

Art. 9º - §2º - Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

Lei 12.066/93

Art. 18 – Será obrigatória para o ocupante de cargo de professor de Ensino Técnico, durante o estágio probatório, a Graduação em Licenciatura Plena adquirida em Cursos– Esquema I ou Esquema II.

(Informações colhidas do Manual do Aluno, 1999. p. 15-16)



APÊNDICES

APÊNDICE A - Enquete para o Grupo de Professores-Alunos

Essa pesquisa pretende conhecer algumas de suas características pessoais, socioeconômicas; profissionais e culturais. As informações prestadas por você, neste questionário, serão utilizadas somente para fins estatísticos e destinam-se, exclusivamente, à pesquisa de natureza científica, tendo como finalidade traçar o perfil do professor aluno do Curso de Pedagogia em Regime Especial da UVA.

Responda todos os itens com a máxima precisão possível.

CÓDIGO DO SUJEITO PESQUISADO: _____

I. DADOS PESSOAIS E SOCIOECONÔMICOS

01. Sexo:
02. Data de nascimento:
03. Local de nascimento:
04. Estado civil:
05. Número de dependentes:
06. Renda mensal (total) da família (salários mínimos):
07. Participação na vida econômica da família:
08. Tipo de moradia

II. ESCOLARIDADE

09. Você concluiu que tipo de ensino médio?
10. Você concluiu o ensino médio há quantos anos antes de iniciar o curso Pedagogia em Regime Especial:
11. Você concluiu o ensino médio em que cidade:
12. Concluiu o ensino médio em que instituição educacional:
13. Você cursou alguma graduação antes do PRE?
14. Você já havia prestado vestibular anterior ao PRE?
15. Motivo de não ter realizado um curso superior:
16. Cursou outra graduação após concluir o PRE?
17. Cursou pós-graduação após concluir o PRE? Quais?
18. Caso tenha continuado estudando, indique o motivo:
19. Quais suas expectativas quanto ao ingresso na graduação de Pedagogia em Regime Especial:
20. Como você considera seu desempenho acadêmico no curso Pedagogia em Regime Especial:
21. Você considera que poderia ter obtido melhor desempenho? Por quê?

III. DADOS PROFISSIONAIS

22. Qual seu local de trabalho atual:
23. Qual o tipo de vínculo de trabalho: (em caso de aposentado, responder referente ao trabalho exercido)
- (01) no magistério: (02) em empresas diversas:
24. Qual sua carga horária de trabalho semanal:
25. Atividade que desempenha (cargo ou função):
26. Quanto tempo você tem de ingresso na Profissão:
27. Como você ingressou no Magistério:
28. Nível de ensino que lecionava quando cursava a graduação Pedagogia em Regime Especial:
29. Nível de ensino que lecionou após concluir a graduação Pedagogia em Regime Especial:

IV. HÁBITOS CULTURAIS

30. Qual o principal meio que você utiliza para manter-se informado?
- (01) jornal escrito
- (02) jornal falado (TV)
- (03) jornal falado (rádio)
- (04) revista
- (05) internet
- (06) através de outras pessoas
- (07) outros meios: _____
31. A atividade mais comum que pratica em seu tempo livre:
- (01) assistir à televisão
- (02) ouvir música
- (02) ir ao teatro/shows/concertos
- (03) ir ao cinema
- (04) assistir competições esportivas
- (05) sair para dançar/frequentar barzinhos/encontrar amigos
- (06) outros: _____
32. Tipo de atividade física/esportiva você desenvolve preferencialmente:
- (01) nenhum
- (02) caminhada
- (03) corrida/natação
- (04) ginástica/musculação/luta
- (05) esporte coletivo (futebol / basquete / vôlei, etc.)
- (06) outros: _____

33. Em caso de atendimento médico, você procura preferencialmente:

- (01) rede pública
- (02) serviços particulares
- (03) convênios

34. Assinale a afirmação mais correta para você:

- (01) vou frequentemente ao dentista
- (02) independente de problemas, consulto o dentista a cada seis meses
- (03) independente de problemas, consulto o dentista a cada ano
- (04) eu vou ao dentista esporadicamente
- (05) eu só vou ao dentista se estiver com dor ou com problema
- (06) não lembro/nunca fui

APÊNDICE B - Entrevista de Exploração

APLICADO A TRÊS PROFESSORES-ALUNOS

SUJEITOS: PROFESSORES ALUNOS

- 1) Comente sobre o curso de formação de professores "Pedagogia em Regime Especial" de que você participou.
- 2) Como você considera o curso de Pedagogia ?
- 3) O que representou para você este curso de graduação em Pedagogia?

APÊNDICE C - Entrevista de Aprofundamento

SUJEITOS: PROFESSORES-ALUNOS

CÓDIGO DO SUJEITO PESQUISADO: _____

1. O que representou para você o curso de Pedagogia em Regime Especial?
2. Por que resolveu fazer o curso?
3. Quais os conhecimentos adquiridos no curso que mais lhe interessaram?
4. Quais as dificuldades encontradas para realizar o curso?
5. Quais os pontos positivos do curso?
6. Quais os pontos negativos do curso?
7. Quais os elogios que mobilizaram você durante o curso?
8. Quais as críticas que incomodaram você durante o curso?
9. Você considera que o curso contribuiu para sua vida profissional? Como?
10. Você considera que o curso contribuiu para sua vida pessoal? Como?
11. O que sua família achou do curso que você realizou?

12. Como você pagou sua participação no curso?
13. Após o curso você continuou a estudar? Por quê?
14. Você considera que o curso possa ter contribuído para a escola pública?
15. Você considera que o curso possa ter contribuído para os alunos da escola pública?

APÊNDICE D - Tarefas de Complementação de Frases

1. O curso de Pedagogia em Regime Especial é _____
2. O curso de Pedagogia trouxe para minha vida profissional _____
3. O curso de Pedagogia trouxe para minha vida pessoal _____
4. A UVA é uma universidade _____
5. Ser professor é _____

APÊNDICE E

Tabela 22 – Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características pessoais e socioeconômicas

<i>Distribuição professores alunos quanto ao sexo</i>		
	<i>f</i>	%
Feminino	11	100
Masculino	0	0
<i>Distribuição professores alunos quanto à idade</i>		
	<i>f</i>	%
20-29	1	9,1
30-39	4	36,4
40-49	4	36,4
50-59	2	18,2
<i>Local de nascimento dos professores alunos</i>		
	<i>f</i>	%
Fortaleza	7	63,6
Município Interior	3	27,3
Outros estados	1	9,1
<i>Estado civil dos professores alunos</i>		
	<i>f</i>	%
Solteiro (a)	0	0,0
Casado (a)	6	54,5
Outros	5	45,5
<i>Número de dependentes dos professores alunos</i>		
	<i>f</i>	%

Nenhum	1	9,1
Até 02	9	81,8
De 03 a 04	1	9,1
Renda mensal da família dos professores alunos		
	<i>f</i>	%
De 02 a 03	4	36,4
De 03 a 04	3	27,3
De 04 a 05	3	27,3
Mais de 05	1	9,1
Participação dos professores alunos na renda mensal da família		
	<i>f</i>	%
Contribui na renda familiar	8	72,7
Sustenta a família	3	27,3
Tipo de moradia		
	<i>f</i>	%
Casa própria	8	72,7
Casa alugada	3	27,3

Dados recolhidos das enquetes aplicadas aos sujeitos participante

APÊNDICE F

Tabela 23 - Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características de suas atividades profissionais

Local de trabalho		
Instituição de ensino privada	4	36,4
Instituição de ensino pública	4	36,4
Instituição filantrópica	2	18,2
Trabalho informal	1	9,1
Vínculo de trabalho no magistério		
Professor efetivo	6	54,5
Professor horista	4	36,4
Não tem contrato de trabalho	1	9,1
Vínculo de trabalho nas empresas		
Contrato CLT	4	36,4
Estatutário	6	54,5
Não tem contrato de trabalho	1	9,1
Carga horária de trabalho semanal		
20 horas	2	18,2
40 horas	8	72,7
Sem horário fixo	1	9,1

Atividades que desempenha no magistério		
Professora Fundamental I	4	36,4
Professora Fundamental II	2	18,2
Professora educ. especial	3	27,3
Coordenadora	1	9,1
Aula particular/vendedora	1	9,1
Tempo de ingresso na Profissão		
05 a 07 anos	2	18,2
07 a 10 anos	2	18,2
10 a 15 anos	1	9,1
Mais de 15 anos	6	54,5
Tipo de ingresso ao Magistério		
Contrato	3	27,3
Concurso	3	27,3
Seleção	1	9,1
Indicação política	3	27,3
Outros	1	9,1
Nível de ensino que lecionava quando cursava PRE		
Pré-escola	2	18,2
Educação básica (1º a 5º ano)	5	45,5
Educação básica (6ª a 9º ano)	1	9,1
Ensino médio	1	9,1
Educação de jovens e adultos	1	9,1
Todos	1	9,1
Nível de ensino que leciona após concluir o PRE		
Pré-escola	1	9,1
Educação básica (1º a 5º ano)	7	63,6
Educação básica (6ª a 9º ano)	3	27,3

Dados recolhidos das enquetes aplicadas aos sujeitos participantes

APÊNDICE G

Tabela 24 - Perfil dos professores-alunos pesquisados quanto às características dos hábitos culturais

Meios de comunicação utilizados para se informar		
	<i>f</i>	%
Jornal escrito	8	28,6
Revista	7	25,0
Internet	6	21,4
Jornal da TV	5	17,9

Jornal do rádio	1	3,6
Outras pessoas	1	3,6
Atividade de lazer que pratica em seu tempo livre		
Assistir a televisão	6	33,3
Ouvir música	4	22,2
Ir ao teatro/shows	2	11,1
Ir ao cinema	2	11,1
Sair para barzinhos	1	5,6
Shopping	1	5,6
Viajar	1	5,6
Atividade física que pratica preferencialmente		
	f	%
Nenhum	7	58,3
Caminhada	2	16,7
Corrida/natação	0	0,0
Ginástica/musculação	2	16,7
Esporte coletivo	0	0,0
Outros	1	8,3
Atendimento médico preferencial		
	f	%
Convênios	10	90,9
Serviços particulares	1	9,1
Rede pública	0	0,0
Atendimento odontológico		
	f	%
Só com problema	2	18,2
Cada semestre	4	36,4
Cada ano	4	36,4
Frequentemente	1	9,1

Livro editado com fonte Candida BT.

SOBRE A AUTORA

Natural de Fortaleza - CE. Professora efetiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú desde 1994. Graduada e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará, é Mestre em Psicologia Cognitiva pela Fundação Getúlio Vargas - RJ, e Doutora em Ciência da Educação pela Universidade Americana. Tem experiência na coordenação de cursos de Formação de Professores e assessoramento acadêmico em cursos lato sensu nas áreas de educação, saúde e administração. Também ocupou direção em instituições públicas voltadas para a assistência de crianças e adolescentes, e em instituição promotora de Educação Legislativa. Atualmente, é Diretora Técnica da Universidade do Parlamento Cearense – UNIPACE.



**INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ**
Inesp

José Ilário Gonçalves Marques
Presidente

Gráfica do Inesp

Ernandes do Carmo
Coordenador

**Francisco de Moura,
Hadson França e João Alfredo**
Equipe Gráfica

Aurenir Lopes e Tiago Casal
Equipe de Produção Braille

Carol Molfese e Mário Giffoni
Equipe de Diagramação

José Gotardo Filho e Valdemice Costa (Valdo)
Equipe de Design Gráfico

Lúcia Jacó e Vânia Soares
Equipe de Revisão

Site: www.al.ce.gov.br/inesp

E-mail: inesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3701

Fax: (85) 3277-3707



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
Av. Desembargador Moreira 2807,
Dionísio Torres, Fortaleza, Ceará
Site: www.al.ce.gov.br
Fone: (85) 3277-2500