

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE EGRESSOS DO CURSO NORMAL

MAXIMILIAN DA ROCHA GOMES

ORIENTADOR: PROF. DR. AVELINO DA ROSA OLIVEIRA

Pelotas, agosto de 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE EGRESSOS DO CURSO NORMAL

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Pelotas como pré-requisito para
obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa
Oliveira

Pelotas, agosto de 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G631f Gomes, Maximilian da Rocha

Formação inicial de professores: um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do curso normal / Maximilian da Rocha Gomes; orientador: prof. dr. Avelino da Rosa Oliveira. – Pelotas, RS, 2010.
232 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação, 2010, Pelotas, RS, Brasil.

1. Formação de professores. 2. Nível médio - modalidade normal. 3. Exercício docente. 4. Instituto Estadual de Educação São José. I. Oliveira, Avelino da Rosa. II. Universidade Federal de Pelotas. IV. Faculdade de Educação. V. Programa de Pós-Graduação em Educação. VI. Título.

CDU 371.13

Bibliotecária responsável: Juliana Kerschner – CRB 10/1956

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MAXIMILIAN DA ROCHA GOMES

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE EGRESSOS DO CURSO NORMAL

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira – Orientador

Profª Drª Conceição Paludo
(Professora da Faculdade de Educação – UFPEL)

Prof. Dr. Luis Fernando Minasi
(Professor do Instituto de Educação - FURG)

Profª Drª Vânia Chaigar
(Professora do Instituto de Educação - FURG)

*Eu sei que virá um tempo em que os homens
se admirarão mutuamente, em que cada um
será uma estrela aos olhos dos outros! Na terra
haverá homens livres, homens grandes pela
sua liberdade; todos caminharão de peito
descoberto, puros de qualquer inveja e
ignorarão a maldade. Então a vida não será
mais vida, mas um culto ao Homem e a
imagem deste elevar-se-á muito alto; para os
homens livres todos os cumes são acessíveis!
Viver-se-á na verdade e na liberdade, pela
beleza e serão estimados os melhores, os que
souberem melhor unir o mundo com o coração,
os que mais profundamente o amarem; os
melhores serão os mais livres, será neles que
haverá mais beleza! Venturosos serão os que
viverem esta vida...*

*A Mãe
Máximo Gorki*

Dedicatória

À minha esposa, sempre companheira, compreensiva e disposta a me ajudar;

Ao meu pai e minha mãe, por me ensinarem que a dignidade e a honestidade são os bens maiores que podemos ter;

Aos amigos e colegas do grupo de estudo “Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado”, por me fazerem acreditar que outra sociedade é possível;

A todos aqueles que acreditam no potencial da educação e nas transformações que podem ser criadas através da prática docente.

Agradecimentos

Às professoras que contribuíram com este trabalho, sem as quais ele não seria possível;

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José do Norte, por “abrir as portas do município” e proporcionar de bom grado os dados e as informações necessárias;

Ao Instituto Estadual de Educação São José, por dispor de tamanha presteza em contribuir com o fornecimento de documentos e informações;

À mestra Percila Silveira de Almeida pelo apoio incomensurável em todas as etapas desta pesquisa;

Ao Prof. Dr. Luis Fernando Minasi, pelas valiosas orientações e contribuições sempre em momentos decisivos desta dissertação;

Ao colega Bruno Xavier Silveira, por ter auxiliado e contribuído em diversas etapas deste estudo;

A todos aqueles que, embora não nomeados, contribuíram de alguma forma com o desenvolvimento deste trabalho.

Lista de Tabelas

Tabela 1	População residente por faixa etária e sexo
Tabela 2	Escolas e níveis de atendimento por localidade
Tabela 3	Avaliação Ideb – Escolas localizadas na sede
Tabela 4	Avaliação Ideb – Ensino Fundamental
Tabela 5	Número de professores e respectivas habilitações
Tabela 6	Cursos oferecidos e número de matrículas: iniciais e atuais
Tabela 7	Vagas ocupadas por nível de ensino
Tabela 8	Avaliação Ideb – Município de São José do Norte
Tabela 9	Disciplinas didático-pedagógicas do Curso Normal
Tabela 10	Matrizes Curriculares do Curso Normal

Lista de abreviaturas e siglas

CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEFANS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEESJ	Instituto Estadual de Educação São José
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Privadas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José do Norte
UNICAMP	Universidade de Campinas

GOMES, Maximilian da Rocha. **Formação inicial de professores:** um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do curso normal. 2010. 232f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Resumo

A presente dissertação é o resultado do estudo sobre a prática docente de egressos do Curso de Nível Médio da Modalidade Normal do Instituto Estadual de Educação São José – IEESJ, em exercício do magistério no município de São José do Norte – RS. Nessa pesquisa, procuramos conhecer, interpretar, explicar e compreender que contradições se apresentam nas práticas pedagógicas dos docentes em relação ao processo formativo que realizaram como alunos do Curso Normal de Nível Médio. Para tanto, trabalhamos em dois momentos: o primeiro, identificação, análise e compreensão das representações sociais que os professores egressos desse curso desenvolveram como respostas as necessidades de suas vivências durante seu processo formativo; o segundo, buscamos compreender a representação que eles fazem sobre a prática profissional que realizam na rede escolar de ensino do município. Utilizamos como metodologia de análise o estudo de caso, tendo em vista o interesse em aprofundar-se no conhecimento das experiências/vivências de três docentes que atendiam aos critérios da pesquisa na eleição de seus sujeitos. Nossa intenção foi seguir o processo e as etapas do conhecimento na perspectiva do método dialético, procurando analisar todas as ligações e relações que outros fenômenos possuem com nosso fenômeno de pesquisa, aproximando ao máximo de sua totalidade. Logo, tomamos como referência de análise o Projeto Político Pedagógico, as Matrizes Curriculares e o Regimento Escolar do Curso de Nível Médio da Modalidade Normal, vigentes no IEESJ, bem como a representação que os professores possuem de suas práticas pedagógicas. O estudo demonstra que, mesmo os professores conseguindo construir conhecimentos no decorrer de suas práticas pedagógicas, de forma a dar conta das situações-limite que a realidade escolar apresenta, é necessário que a formação inicial articule de modo dialético a teoria e a prática, promovendo atividades que os orientem ao desenvolvimento de uma consciência crítica na perspectiva de sentir a necessidade de uma formação continuada, que os levem a uma permanente busca de saberes que garantam a materialização da educação sonhada.

Palavras-Chave: Instituto Estadual de Educação São José, formação de professores, nível médio da modalidade normal, prática pedagógica, estudo de caso.

GOMES, Maximilian da Rocha. Formación inicial de profesores: un estudio de caso de las prácticas de enseñanza de salidos del curso normal. 2010. 232f. Disertación (Maestria) – Programa de Pos-Graduación en Educación – Facultad de Educación. Universidad Federal de Pelotas, Pelotas.

Resumen

La presente disertación es el resultado del estudio sobre la práctica docente de los salidos del Curso de Nivel Mediano de la Modalidad Normal del Instituto Estadual de Educação São José – IEESJ, en ejercicio del magisterio en el municipio del São José del Norte – RS. En esta pesquisa, procuramos conocer, interpretar, explicar e comprender que contradicciones se presentan en las prácticas pedagógicas de los docentes en relación al proceso formativo que realizaran cómo alumnos del Curso Normal Mediano. Para tanto, trabajamos en dos momentos: lo primero, identificación, análisis y comprensión de las representaciones sociales que los profesores salidos de ese curso desarrollaran cómo respuestas a las necesidades de sus vivencias durante su proceso formativo; el segundo, buscamos comprender la representación que ellos hacen sobre la práctica profesional que realizaran en la red escolar de la enseñanza del municipio. Utilizamos cómo metodología del análisis el estudio de caso, teniendo en vista el interés en profundar-se en el conocimiento de las experiencias/vivencias de tres docentes que atendían a los criterios de la pesquisa en la elección de sus sujetos. Nuestra intención fue seguir el proceso y las etapas del conocimiento en la perspectiva del método dialéctico, procurando analizar todas las ligaciones y relaciones que otros fenómenos poseen con nuestro fenómeno de pesquisa, aproximando al máximo de su totalidad. Luego, tomamos como referencia de análisis el Proyecto Político Pedagógico, las Matrices Curriculares y el Regimiento Escolar del Curso de Nivel Normal Mediano de la Modalidad Normal, vigentes en el IEESJ, bien cómo, la representación que los profesores poseen de sus prácticas pedagógicas. El estudio demuestra que, mismo los profesores hagan conseguido construir conocimientos en el decurso de sus prácticas pedagógicas, de forma a dar cuenta de las situaciones-límites que la realidad escolar presenta, es necesario que la formación inicial articule de un modo dialéctico la teoría y la práctica, promoviendo actividades que los orientan a lo desenvolvimiento de una consciencia crítica en la perspectiva del sentir la necesidad de una formación continuada, que los lleven hasta una permanente busca de saberes que garanticen a la materialización de la educación soñada.

Palabras-chave: Instituto Estadual de Educação São José, formación de profesores, nivel mediano de la modalidad normal, práctica pedagógica, estudio de caso.

Sumário

1. Apresentação.....	12
2. O delineamento da pesquisa.....	22
3. O contexto de realização da pesquisa	28
3.1 Sobre o Município de São José do Norte – RS.....	28
3.2 Sobre o Instituto Estadual de Educação São José	34
4. Resgates Sócio-Históricos sobre a Formação de Professores de Nível Médio da Modalidade Normal	42
4.1 O ápice das reformas/ajustes educacionais.....	44
4.2 O espírito liberal-democrático	49
4.3 A educação no arcabouço da Ditadura Militar	52
4.4 Atualidade educacional – A nova LDB	58
5. Consolidação do objeto de pesquisa	63
5.1 Tipo e natureza do estudo	63
5.3 Pressupostos assumidos pelo estudo.....	73
5.4 Objetivos	77
5.5 Procedimentos metodológicos	78
6. O Materialismo Dialético, o Histórico e a Economia Política na formação do Ser Social.....	83
6.1 O trabalho na constituição do Ser Social	83
6.2 Educação, Formação e Trabalho	92
7. As mediações da formação	100
7.1 Revelando os perfis profissionais	102
7.2 Formando-se professora, tornando-se professora.....	107
7.3 A Escola como um espaço de construção de saberes.....	111
7.4 Formação e prática docente: entre diálogos e conflitos.....	115
8. Considerações Finais	120
9. Referências	125
APÊNDICES	130
ANEXOS	168

1. Apresentação

Muitas são as vivências que experimentamos¹ no decorrer de nossa trajetória de vida. Algumas acontecem na forma de rotina, outras, pela intensidade com que as adentramos, acabam por transformar o modo de compreender e lidar com as situações do dia-a-dia. Essas últimas é que realmente possibilitam mudar as nossas concepções, nossas práticas e nossa compreensão sobre a realidade vivida.

Ao corporificar essa reflexão, reporto-me especificamente as minhas vivências como educador e aos fatores que me motivaram a realizar esta pesquisa, voltando-a diretamente ao cotidiano e às práticas dos profissionais do ensino que, face às inúmeras contingências do ato de se dedicarem à educação, ainda engendram forças para se manterem apaixonados e cativados por aquilo que fazem.

Em geral, no processo de desenvolvimento histórico, a educação, a partir da ótica revolucionária, tem sido concebida de modo marginalizado pelas políticas públicas. Em face disso, acabou tornando-se um mecanismo prioritário de instrumentalização social, em lugar de propostas de humanização mais amplas e de fomento da consciência política e social da classe trabalhadora.

Porém, para construir outra compreensão – e conseqüentemente criar as condições adequadas para a sua valorização – é preciso que ocorra uma desconstrução e reconstrução cultural da sociedade, em termos de prática e consciência social, bem como é necessário a vontade e ação política de desenvolvê-la com o devido valor que possui.

Refletir sobre o cotidiano da escola, de que forma ele se liga com os conteúdos e práticas abordadas nos cursos de formação de professores, de que modo os conhecimentos interferem na realidade das pessoas e, ainda, como ele pode transformar valores, conceitos, práticas e realidades, foi, e está sendo, uma reflexão constante na minha formação como educador.

¹ De modo geral, neste trabalho será utilizada a primeira pessoa do plural, com o intuito de referenciar reflexões, ações e conhecimentos que foram produzidos de modo coletivo e nos diferentes ambientes de realização da pesquisa. No entanto, quando for utilizada a primeira pessoa do singular significa que estarei me referindo a reflexões, ações e conhecimentos produzidos individualmente.

Agora, manifestar essa minha inquietude acerca da relação existente entre conhecimento e prática social e, nesse sentido, encontrar respaldo nas inquietações daqueles que comigo vivenciam a educação, proporcionou-me pensar mais a frente, adiante do mero imediatismo dos fatos. Logo, senti a necessidade de agir em busca de problematizações, que pudessem, de alguma maneira, atender o coletivo, por mais delimitadas e restritas que elas aparentem ser.

Portanto, se a tarefa posta foi pensar a educação a partir do exercício da docência, tornou-se preciso entender as contingências que têm influenciado as características da formação de professores em sua totalidade².

Devido às experiências mais intensas por mim vividas no contexto da formação de professores, recorreremos ao estudo da prática de educadores egressos do Curso de Nível Médio da Modalidade Normal do Instituto Estadual de Educação São José e que hoje se encontram em exercício docente no município de São José do Norte – RS.

Todavia, no momento em que anunciamos o local, a instituição e os sujeitos de nossa pesquisa, faz-se necessário apresentar um breve panorama histórico do nosso envolvimento com cursos de formação de professores de nível médio. Assim como, as relações estabelecidas com o município e o Instituto de Educação em questão.

Na qualidade de egresso do curso de Pedagogia, com habilitação nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, graduado em 2006 pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, experimentei situações de fundamental importância para a concepção e constituição desta dissertação.

Inicialmente, cabe manifestar que nosso envolvimento com a educação, enquanto acadêmico do curso de Pedagogia, deu-se em algumas situações que consideramos fundamentais para constituir nossa pesquisa, tais como: o ingresso no Curso de Pedagogia, seguido da participação na política estudantil, por meio do Diretório Acadêmico do Curso; a organização das programações de Semanas Acadêmicas; a organização e participação em Seminários e Congressos de

² Todavia, devido às limitações existentes no desenrolar de uma pesquisa em nível de mestrado, buscamos conhecer o concreto próximo à nossa realidade, de modo a compreendê-lo em sua totalidade possível, para nele poder interferir substancialmente.

Educação; nossa participação, na qualidade de representante discente, no Conselho Municipal de Educação de Rio Grande – RS; e a intensa vivência em grupos de estudo. Tais vivências são marcas que apontam para essa dissertação e não a outra, como trabalho investigativo de mestrado.

Traçado esse breve panorama enquanto ser social ligado à educação, e com a intenção de elencar algumas situações que justificam o meu desenvolvimento como educador, condicionado pelas circunstâncias com que me foi possível ser estudante em um curso de formação de professores, recorro, com o propósito de desvelar o ponto de partida do desenvolvimento desta dissertação, à reflexão que se constitui a partir da necessidade ontológica de conhecer aquilo que nos angustia, pela própria premência de transformação que anuncia.

Nesse sentido, manifestamos que a nossa pesquisa estabeleceu suas raízes a partir de uma vivência particular e concreta, que objetivou compreender, da forma mais ampla possível, a prática pedagógica por mim desenvolvida no ano de 2006, como estágio supervisionado para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia – Habilitação Ensino Médio. Essa experiência me propiciou organizar e sistematizar inúmeras representações sociais que, na ocasião, se mostraram importantes no entendimento da realidade educativa das instituições formadoras de professores e, ao mesmo tempo, fomentaram em mim a curiosidade epistemológica para realizar uma análise sistematizada dessa realidade em nível de mestrado.

A história tem nos mostrado que os fundamentos teóricos que os institutos formadores de professores tomam como base, para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, não têm suscitado as mudanças culturais necessárias em favor de uma transformação das práticas sociais da sociedade por meio da educação.

Teoricamente, as propostas de formação de professores, em específico as da modalidade normal de nível médio, apresentam-se com base na perspectiva crítica. Entretanto, essa base tem desenvolvido conhecimentos que apenas sustentam mudanças de mentalidades, mas não as situações que as condicionam, por isso, face à exclusão, às desigualdades e às injustiças sociais atuais, as formações em geral, sem horizontes concretos a alcançar, tendem a moldar-se à situação vigente, o que demonstra que os conhecimentos trabalhados não provocam as rupturas e

superações necessárias, desenvolvendo, cada vez mais, os valores culturais que somente vêm a perpetuar o modo como produzimos as nossas existências.

O que, de modo geral, conhecemos sobre o desenvolvimento de Políticas Públicas de formação de professores, nos permite compreender que, em sua maioria, elas visam sistematizar e organizar um conjunto de *saberes pedagógicos*, que, em nosso entendimento, acabam por *nivelar* e produzir um modelo de *professor* (aparentemente) *ideal*. Com efeito, tal maneira de formar professores engendra, no conjunto dos egressos, uma compreensão prescrita de homem, mundo, educação e sociedade; fazendo com que o aspecto teórico desenvolvido ao longo dos cursos de formação e, em específico, nos de nível médio, assumam grau elevado de prioridade sobre a prática, dicotomizando o que deveria ser inseparável.

Assim, observa-se que esse tipo de formação, vivenciada pelos educadores, vulnerabiliza e fragiliza concretamente as práticas didático-pedagógicas que se realizam diariamente na atividade profissional dos egressos, como síntese da cisão existente entre a delimitação da organização formativa e as peculiaridades do contexto em que atuam ou atuarão.

Tal observação tornou-se mais concreta no decorrer de minha prática pedagógica, quando da organização e desenvolvimento do estágio supervisionado, ao assumirmos a regência de turma³, ao trabalhar uma parte do estudo da disciplina de Didática. O modo como senti as fragilidades de minha prática docente, frente à subjetividade imposta pelo modo como meus professores representavam os conhecimentos necessários à sua realização, constitui um dos *corpus motivacionais* dessa pesquisa.

Assim, as contradições que surgiram em minha prática, primeiro como estudante de Pedagogia e depois como professor em prática supervisionada de ensino, desenvolveram em mim certa *curiosidade* sobre o tema. Tal inquietação serviu como força motriz para organizar um estudo dentro da temática formação de professores. Humildemente, também estamos convictos de que poderemos contribuir com este estudo para as formações de professores de modo geral; apontando alternativas para a elaboração de propostas formativas, a partir das

³ A turma na qual desenvolvi minha Prática de Ensino, na forma de estágio supervisionado era constituída por alunos que cursavam o segundo ano do Ensino Médio na Modalidade Normal, no Instituto Estadual de Educação São José - IEESJ, situado no Município de São José do Norte – RS.

descobertas que essa investigação apontará como necessárias para enfrentar as contingências que predominam como condições naturais na formação dos professores de hoje.

Os estudos realizados no grupo⁴, em que participava como estudante do curso de Pedagogia e que participo também como mestrando em educação, têm nos levado a compreender a realidade como um fenômeno mutável, em permanente devir, e por sua vez, organizado pelo movimento das *contradições* dos fenômenos materiais ou processos sociais.

Nessa lógica, a prática pedagógica que desenvolvi em meu estágio supervisionado apresentou-me uma série de conflitos (contradições) entre o conteúdo que eu julgava ser *ideal* para o desenvolvimento da formação daqueles professores, enquanto disciplina de didática, e aquilo que realmente começou a transparecer como necessário aos alunos.

Entendemos que em educação o grau de desenvolvimento de uma *situação conflituosa* está relacionado às características das diferentes práticas pedagógicas, o que, por sua vez, possibilita tendências e orientações diferentes quanto às atitudes tomadas em face de uma contradição. Ou seja, a minha prática de ensino no IEESJ, como avaliação do critério de verdade que possuíam os saberes apreendidos no Curso de Pedagogia e por mim julgados adequados, não demonstrava que os planos de aula – diga-se de passagem, realizados por mim dentro de uma realidade idealizada – eram adequados para a proposição de uma aula com a qualidade que pretendia alcançar.

A partir dessa constatação, senti certo distanciamento epistemológico em relação aos educandos, provocado, por sua vez, pela percepção de que: o que eu trabalhava em sala de aula, como *coerente* para aquela formação, não atingia o devido *eco* nas necessidades que eles manifestavam.

Essa realidade enfrentada, oportunizou-me refletir acerca da abrangência dos conteúdos e metodologias que, no âmbito universitário, são postos como próprios da formação de professores, e que, muitas vezes, nos levam a organizar, idealisticamente, planos e planejamentos para alunos abstratos; isso acaba criando,

⁴ Grupo de estudos que se reúne todos os sábados desde meados de 2005, com a finalidade de discutir a realidade sob o aspecto da dialética, possuindo a denominação de “Pão, manteiga e Marx – Café de Sábado”.

em nosso imaginário, uma didática também abstrata, voltada para uma realidade na qual os saberes teóricos não acompanham a necessidade que a prática está a exigir, trazendo sérias implicações aos aspectos cognoscentes dos alunos.

Como consequência, esse processo levou-me a refletir: que condições didático-pedagógicas precisariam ser criadas junto aos alunos de modo que eu pudesse contribuir na formação profissional deles? E ainda: qual representação – entendimento – desse complexo contexto preciso ter para conseguir compreender os impasses e limites que estavam emergindo na minha prática frente àquela realidade.

Partidário do processo coletivo na produção do conhecimento, tornou-se necessário buscar *amparo* em outras pessoas que, com a experiência de suas práticas sociais, pudessem me ajudar a identificar e problematizar as ações prudentes e adequadas para superar as “situações-limite”⁵ que se manifestavam em minha prática pedagógica. Era necessário refletir sobre as contingências emanadas desse processo, e assim, recorri à professora orientadora do meu estágio e à regente da turma na qual o realizei, bem como ao grupo de estudos do qual ainda participo.

No desenvolvimento desse processo colaborativo de reflexão, foi possível compreender determinadas situações que, da forma como se apresentavam, tornavam-se um problema. Nisso, pude identificar como estavam se articulando as situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas em minha prática docente com os alunos do curso. Com efeito, foi possível identificar em minha formação, uma contradição marcante entre o proposto e o feito – teoria e a prática – e, assim, foi emergindo em nossa consciência outras possibilidades de realmente se constituir educador.

Com base nesses argumentos, é possível refletir sobre a formação universitária dos cursos de licenciatura e considerar que elas não se estruturam de modo diferente da base de conhecimentos e habilidades que fundamentam a

⁵ Freire (1987) para conceituar a categoria de situação-limite, utiliza os ensinamentos de Álvaro Vieira Pinto (1960), quando aponta que “as situações-limite não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais (mais ser)” (PINTO, p. 284, Apud FREIRE, p. 90).

formação de professores em nível médio⁶. Tal semelhança apresenta-se claramente no âmbito curricular, que concebe uma formação básica, comum e hegemônica de conhecimentos. Todavia, em nosso entendimento, ela parece desconsiderar as condições materiais que geram a pluralidade cultural e o contexto singular de cada inserção profissional.

Esse pressuposto filosófico nos tensiona a realizar o seguinte questionamento: estariam os cursos de formação de professores privilegiando uma quantidade de competências e habilidades e colocando-as em disposição hierárquica, a fim de *produzir* um modelo de *professor generalista*? Ao passo que nosso questionamento se corporifica, vamos constatando empiricamente que os cursos de formação de professores acabam, muitas vezes, não incluindo em seu desdobrar formativo o objetivo de compreender o mais profundamente possível o contexto social, cultural, histórico, político, ideológico e econômico da realidade das pessoas que nele vivem.

Essa *descontextualização acaba* por resultar em uma visão de mundo ingênua, fragmentada, acomodada e estéril, pois, em seu conjunto, dissocia a dimensão social existente entre os *conhecimentos práticos* e os *saberes filosóficos*.

Com vistas à tentativa de rompimento desses propósitos, temos como linha dorsal de análise de nosso fenômeno de pesquisa, compreender como a cisão existente entre formação pedagógica e prática docente se apresenta nos tensionamentos oriundos da vulnerabilidade pedagógica frente aos conteúdos que precisam lhes dar sustentação, com a finalidade de contextualizar o conteúdo e a prática da formação de professores com a realidade dos alunos.

Por isso, nossa intenção foi também a de discutir e problematizar a teoria e a prática na formação de professores e compreender quais são as contradições inerentes ao cotidiano escolar, a partir das situações de ensino e aprendizagem, assim como, compreender qual é a essência desses processos.

Essa intenção se consistiu em analisar e interpretar como se desenvolve a prática profissional de professores egressos do Curso de Nível Médio da Modalidade Normal do IEESJ em exercício docente no município de São José do Norte – RS,

⁶ Em nossas reflexões, temos total consciência da necessidade de respeitar o caráter proporcional do estágio formativo, bem como da relação que se propõe à formação de professores em nível médio e em nível superior.

para assim conhecer, interpretar, explicar e compreender, quais contradições se apresentam como fundamentais em suas práticas pedagógicas, traçadas a partir da relação com o processo formativo do qual fizeram parte.

Temos em nossa consciência, que o processo reflexivo e problematizador não se restringe, nem se esgota, em pensar a formação de professores a partir do desenvolvimento da formação em si. Portanto, buscamos nesse trabalho, nos comprometer com o estudo de todas as relações e ligações possíveis, assim como, pretendemos oferecer contribuições, mesmo que singelas, para a transformação da realidade em estudo. Enfim, buscamos direcionar esforços para compreender o vínculo utilitarista da formação docente e o seu praticismo, como também as dimensões do trabalho alienado⁷.

Tal consciência considera que a verdade está na prática social, e que para se compreender um fenômeno social material temos que concentrar nossas ações em conhecer, na totalidade possível, suas relações e ligações, assim como o modo como ele se constitui e se articula na realidade objetiva. Nesse particular hegemônico, que visa constituir docentes utilitaristas, face aos interesses de uma minoria, detentores do poder econômico, tivemos também a intenção de problematizar, dentro do arcabouço filosófico do materialismo dialético e histórico, como o trabalho dos professores contribui para a hegemonia da ideologia classista existente em nossa sociedade e, ainda, compreender como é possível desenvolver uma práxis educativa contra-hegemônica que possa ser fundamentalmente emancipatória.

A partir da nossa percepção inicial sobre formação de professores, fomos conduzidos a pensar que a qualidade e a quantidade de conhecimentos, as habilidades e as competências e as teorias e as práticas demarcam uma imposição formativa *acrítica*. Tal situação tende a negar a identidade cultural e a visão de realidade constituída de modo empírico, evidenciando as barreiras que dificultam a

⁷ István Mészáros (2006), resgatando o pensamento de Marx e se utilizando de um nível de interpretação ímpar de suas obras, sinaliza que: "Marx indicou o trabalho alienado como a conexão essencial entre todo o estranhamento e o sistema do dinheiro. A propriedade privada é considerada somente como o *produto*, consequência necessária do trabalho alienado, isto é, "da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo". Essa conclusão é alcançada com base no fato de que o trabalhador não poderia se defrontar com o produto de sua própria atividade como um estranho se ele não se estivesse alienando de si mesmo no próprio *ato da produção*. A atividade não pode ser uma atividade inalienada, se o seu produto é a alienação: pois o produto nada mais é do que o resultado da atividade, da produção" (p.136 – grifo do autor).

possibilidade dos professores conhecerem como a realidade popular, com suas ligações e aspectos de produção e reprodução da vida social, ocorre no contexto em que estão inseridos.

Se desse processo contraditório, criado a partir das dicotomias que estamos sinalizando, ocorresse outro fenômeno, produto da unidade dialética de dois contrários – fruto da capacidade pedagógica de estabelecer ligações criativas e instigadoras entre a *cultura popular* e a *teoria educacional* – teríamos uma educação radicalmente diferente. Todavia, temos visto que o processo tende a ser a negação de uma educação comprometida com preceitos democráticos e emancipatórios, ou seja, quando o nível de contradições e situações-limite se acirram no cotidiano escolar, o que se encaminha é o trivial – o comum –, e assim, acontece a realização *nua e crua* da invasão cultural⁸.

Com efeito, emerge como resultado desse processo invasivo, o desenvolvimento de uma educação bancária⁹, na qual a relação entre o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar torna-se oposta, descontextualizada e infértil epistemologicamente, tendo como resultado um espaço de insatisfação e ausência de interesse, bem como a sensação de incapacidade total para transformar a realidade.

Com base nesses breves argumentos, temos a compreensão que nossa dissertação, no corpo de seu desenvolvimento, apresenta a possibilidade de contribuir nas práticas escolares do Município de São José do Norte – RS. Para nós, a essência de sua intencionalidade compreende a práxis contributiva, com o objetivo de desvelar as contradições que impedem os *fazedores* da educação de *ser mais* e propiciarem uma educação que, realmente, *seja mais*.

Nossa dissertação, para orientação dos leitores e banca examinadora, está dividida didaticamente em seis capítulos. No capítulo primeiro, faço uma abordagem sobre a relação dos professores com o mundo do trabalho e a conjuntura atual, tendo em vista as exigências do sistema social vigente, bem como busco adentrar a realidade da formação de professores de nível médio.

⁸ Freire (1987) aponta a invasão cultural como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (p. 149).

⁹ Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, caracteriza a educação bancária como sendo aquela em que “o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 58).

No capítulo segundo, exponho o espaço de realização da pesquisa, caracterizando o município de São José do Norte – RS e o Instituto Estadual de Educação São José.

No capítulo terceiro, situo a formação de professores no contexto sócio-histórico, perpassando as diferentes leis que a orientaram ao longo dos anos da História da Educação Brasileira, tendo como pano de fundo as inúmeras etapas que a formação de professores de nível médio percorreu até chegar à forma como se apresenta atualmente.

No capítulo quarto, apresento os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo, delineando os pressupostos assumidos, os objetivos iniciais e as etapas realizadas durante a investigação.

No capítulo quinto, proponho a reflexão sobre o trabalho na Sociedade Capitalista e como a profissão docente está nele inserida. Proponho também refletir sobre o seu papel na constituição do ser social e a relação existente entre ele, a educação e a formação.

No capítulo sexto, retomo as mediações da formação e do trabalho docente, relacionando a conceitualização produzida por diferentes teóricos sobre o tema com o debate sobre os dados coletados, enfatizando ainda a relação dos professores com os seus saberes e a prática como um espaço propício para o seu desenvolvimento.

Na finalização desta investigação, especificamente nas considerações finais, retomo as *descobertas* que foram evidenciadas ao longo do trabalho e apresento sugestões, bem como reforço a importância de pesquisas que considerem a relação existente entre a formação inicial, os saberes docentes e a prática cotidiana dos professores.

Ao cabo e ao fim, espero que a presente pesquisa possa somar-se ao conhecimento existente na área da formação e prática docente, assim como, propicie um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade dos professores nas escolas públicas, podendo servir, talvez, como incentivo a outros estudos em tal temática.

2. O Delineamento da pesquisa

Sabe-se que a formação dos profissionais para o exercício do magistério é tarefa dos mais diversos estabelecimentos de ensino do País, sendo realizada, predominantemente, pelos Institutos de Educação – que atendem a formação de professores em nível médio – e pelas Universidades e Faculdades, em nível de graduação, por meio dos Cursos de Licenciatura.

O que também se sabe é que, face às exigências do mundo do trabalho, a tarefa de formar educadores tem cada vez mais se amparado em perspectivas heterogêneas. E, por sua vez, evidenciado uma característica metabólica na formação dos profissionais. O que, de alguma forma, acaba tornando-os reféns da atual conjuntura, pois necessitam buscar espaço na sociedade para poderem produzir as suas existências em níveis que sejam qualitativamente e socialmente aceitáveis, ou, no caso, vivíveis.

Somado às exigências do mundo do trabalho temos os rápidos avanços que se processam nas ciências e nas tecnologias que, de alguma forma, também implicam no campo da formação de profissionais da educação e, conseqüentemente, influenciam as concepções de sociedade, formação profissional e trabalho.

No centro desse debate, está também situada a formação de professores de nível médio da modalidade normal que, de modo geral, está alicerçada em uma quantidade qualitativa de saberes específicos ao tipo de formação na qual se propõe realizar. Contudo, face às exigências sócio-históricas que a sociedade tem presenciado, sobretudo no campo das ciências e tecnologias, que exigem cada vez mais saberes¹⁰ mutáveis – logo outra postura das escolas sobre esse aspecto – a formação dos profissionais da educação têm demandado uma gama de dificuldades que inviabilizam o pleno atendimento à atual conjuntura sócio-educacional e, por esse motivo, tem sido relegado para a formação continuada à concretude dos

¹⁰ Neste trabalho, tomamos como referência do conceito de saber docente a definição de Tardif (2002, p. 36) quando diz que ele é um “[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”

conhecimentos didático-pedagógicos necessários à prática docente. O que se processa dessa percepção inicial é que a trajetória histórica da sociedade, evidenciada pelo arcabouço legal das recentes reformas educativas, tem demonstrado, de forma aguda, a necessidade de desenvolver nas escolas conhecimentos interativos com o elevado grau de dialeticidade que a sociedade tem demonstrado estar vivendo nos últimos anos. Com efeito, começa a se delinear a percepção de que o atual estágio do pensar e agir da sociedade tende a não comportar mais a formação dos professores em nível médio, de modo que ela possa propiciar aos seus egressos a obtenção de espaços no mundo do trabalho; tanto pela especificidade dos conhecimentos adquiridos, quanto pelo título que lhes é reservado.

Nesse sentido, devido à lógica instaurada na sociedade, que perpetua a incessante busca por uma demanda profissional cada vez mais qualificada, os cursos de formação de professores de nível médio, começaram a ser considerados insuficientes em seu aspecto formativo. O que é ratificado pelas políticas públicas, em específico na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 1996), que relegou às Universidades e às Faculdades de Educação a tarefa de formar professores para o exercício do magistério, para todos os níveis de ensino.

Em seu íterim, a LDB/96 sinaliza que os níveis de ensino atendidos por professores egressos dos cursos normais de nível médio, ficam, a partir de sua promulgação, sob responsabilidade dos Cursos de Pedagogia ou dos Cursos Normais Superiores. Haja vista, a necessidade de suprir com qualidade singular a demanda requisitada para o exercício do magistério, indicando, por meio do que está preconizado na própria Lei, que essas Instituições possuem as condições adequadas para tal finalidade.

Ao reportarmo-nos à História da Educação Brasileira, vê-se que o debate acerca da qualidade e organização da formação de professores começa a ser pensada e problematizada, com mais consistência política e pedagógica, bem antes da década de 60 do século passado, uma vez que ela foi e é uma das principais lutas da sociedade brasileira, acompanhada da intrínseca necessidade de valorização da educação e de seus profissionais perante a sociedade.

No decorrer da trajetória de transformações e mudanças históricas que repercutiram na formação dos profissionais da educação, chega-se ao advento da LDB/96, que outorgou que o processo de qualificação dos professores, tanto na formação inicial como na continuada, dar-se-ia preferencialmente nas Instituições de Ensino Superior.

Em específico no artigo 62, está anunciado que a formação dos professores para atender a Educação Básica¹¹ deve ser realizada em Nível Superior – Licenciatura Plena. Entretanto, mesmo estando bem aclarada a intenção em romper com o modelo que vinha se processando na formação de professores, a LDB/96 não pôde superar o fato da formação de professores ainda ser desenvolvida dentro da Educação Básica – nível médio da modalidade normal –, tendo em vista a necessidade de atendimento à demanda da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que não poderia, instantaneamente, ser atendida unicamente por egressos dos cursos de licenciatura plena.

Isso fez com que fosse admitida a formação de professores em nível médio, pois assim versa o artigo 62 da presente lei:

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 educação¹², admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – nota de rodapé nossa).

É mister indicar que o amparo legal ao exercício da docência dos professores de nível médio encontra-se situado nas “Disposições Transitórias” da LDB/96, especificamente em seu artigo 87, quando diz ser “Instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”; e, ainda, no parágrafo 4, o qual determina que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

¹¹ Educação Básica: A LDB/96 estabelece a educação nacional em dois níveis: o nível de Educação Básica, que corresponde à faixa etária de zero a 18 anos, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e o Nível Superior, o qual se realiza como Ensino Superior (cursos de graduação).

¹² A formação do educador nos Institutos Superiores de Educação foi revogada em sua totalidade pela Resolução CNP/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura.

Vê-se que o artigo 87 tende a inviabilizar a sua operacionalização devido ao estabelecimento de dez anos como prazo, já que não foi, de forma concomitante, criado um projeto amplo que consiga dar conta da elevação iminente da habilitação dos professores sem a titulação mínima adequada para o exercício do magistério; ao mesmo tempo em que não leva em conta a realidade ainda muito latente do contexto social, no que é tocante à formação continuada de professores.

Para estar em conformidade com o que a legislação determina, a formação dos professores de nível médio seria gradualmente *substituída* pelos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia. Todavia, levando-se em conta que quase a metade dos professores em exercício no Ensino Fundamental não possuíam a habilitação mínima necessária¹³, sendo considerados professores leigos¹⁴, a tarefa de qualificá-los tornar-se-ia grandiosamente difícil.

Face à conjuntura evidenciada, o prazo anteriormente definido foi ampliado para o ano de 2011, sendo ele o ápice temporal para o atendimento ao que sinaliza a LDB/96. Essa ampliação do prazo somente foi possível devido à publicação da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação – PNE), que foi a materialização de uma das inúmeras Políticas Públicas para elevação do nível de formação de professores em geral; tornando-se fomentador central de estratégias políticas para a concretização da formação continuada dos professores leigos em exercício.

Ao adentrar o conteúdo do PNE de 2001, vê-se que ele aponta a necessidade da valorização do magistério, através da criação de uma política global que inclua a formação inicial. Tal apontamento é visível quando sinaliza que é preciso transformar as atuais condições de trabalho, elevar os salários, redimensionar os planos de carreira e propiciar a formação continuada, tendo em vista que essas são as principais premissas para a melhoria da qualidade do ensino, bem como as exigências nucleares para que seja possível alcançar as metas educacionais estabelecidas para os diversos níveis. Em sua essência, a qualificação docente é

¹³ Conforme levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio – Inep, no ano de 1998. Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news98_010.htm>. Acessado em 03 de março de 2010.

¹⁴ Por Professor Leigo estamos considerando todo aquele profissional não habilitado para o exercício do magistério, ou com a titulação, mas que não atua no nível condizente a ela.

tratada como o maior desafio para o avanço científico e tecnológico da sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País.

O PNE também atribui destaque a formação em serviço, em razão da “exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna”, o que indica o entendimento que tal procedimento possibilita a abertura de novos horizontes para a atuação profissional.

As Instituições Privadas de Ensino Superior – IPES e, principalmente, às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, apoiadas pelo Governo Federal, também foram *beneficiadas* pelo PNE, pois ele possibilitou que coubesse a elas o desenvolvimento de uma série de projetos voltados à qualificação dos profissionais da educação que, até então, eram considerados leigos. Entre esses projetos, podemos mencionar o aumento do número de vagas nos cursos de Licenciatura, ofertados pelas IFES, por meio dos Cursos de Formação de Professores Leigos, os cursos do Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio - Pró-licenciatura, entre outros.

Mesmo sem estar enfatizado no conteúdo da LDB/96, é evidente a necessidade de obter uma consistência substancial na formação dos docentes nos dias atuais. Além da exigência em relação à qualificação, emerge a luta por uma posição social *mais confortável*, face aos baixos salários que ainda recebem, uma vez que com a formação de nível superior os docentes conseguem se integrar aos diferentes planos de carreira, pouco menos desvalorizados.

Porém, a relação que se estabelece entre exigência legal e concretude histórica ainda é *nebulosa*. As contradições referentes à interpretação da lei que não permite a veemente sustentação do que propõe a LDB/96 – ratificada pelo Plano Nacional de Educação de 2001 –, criam uma incerteza no tocante à possibilidade de admissão de docentes habilitados em cursos de formação de professores de nível médio para lecionarem na Educação Básica.

Como reflexo das diferentes interpretações políticas das leis-bases, a situação tem estado um tanto incerta. Haja vista que os concursos públicos de seleção de professores para o provimento de vagas para o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – realizado por inúmeros Estados e prefeituras municipais – disponibilizam a inscrição, aprovação e nomeação de

professores com formação nos cursos de nível médio da modalidade normal, respeitando as dúbias interpretações que a própria lei permite.

Agora, se levarmos em conta que o desenvolvimento do curso ocorre em comunhão com o Ensino Médio e que o tempo de duração total (formação de nível médio e disciplinas didático-pedagógicas) compreende o mínimo de três anos, vê-se que o debate sobre a qualidade da formação de professores de nível médio mostra-se inevitável.

Ao mesmo tempo, esses cursos, dentro de seus propósitos, são questionados pela necessidade de consolidar um nível de qualidade substancial para o exercício do magistério. O que é evidentemente insinuado pela legislação, quando sinaliza que os mesmos devem ser desenvolvidos em Cursos de Licenciatura Plena em Universidades ou Faculdades de Educação.

Adiante, retomaremos o debate sobre os aspectos legais que normatizam os cursos normais, perpassando o processo histórico de sua criação; conjuntamente, analisaremos as diferentes propostas legais que se estabeleceram ao longo dos anos para essa modalidade de formação e quais as suas repercussões no contexto da educação.

3. O contexto de realização da pesquisa

3.1 Sobre o Município de São José do Norte – RS

Elevada a categoria de cidade em 31 de março de 1938, São José do Norte encontra-se situada a sudeste da região Rio Grandense, ficando em torno de 233 km distante da capital Porto Alegre, estando localizada entre a Laguna dos Patos e o Oceano Atlântico. A cidade possui aproximadamente 26.000 habitantes que estão distribuídos nos seus 1.117 km². O município também é reconhecido pelo seu valor político, pois, desde o tempo do império, devido a sua situação geográfica, ele foi região chave no processo da Revolução Farroupilha, sendo pólo estratégico de *Giuseppe* Garibaldi e seus grupos revolucionários comandados por Bento Gonçalves.

Sob a perspectiva sócio geográfica, sabe-se que a população de São José do Norte está distribuída da seguinte maneira: 27,32% vivem em zona rural e 72,68% na urbana. Assim, aproximadamente, 18.000 pessoas vivem no perímetro urbano e as outras 8.000 pessoas residem no perímetro rural.

O clima da cidade é considerado subtropical úmido, o que faz com que as temperaturas fiquem entre os 12°C e 25°C.

Em relação à faixa etária e ao gênero, a população está distribuída conforme a tabela abaixo:

Tabela 01 - População residente em São José do Norte por faixa etária e sexo

Faixa Etária	Masculino	Feminino	Total
Menos do que 1	220	243	463
1 a 4	865	861	1.726
5 a 9	1.200	1.113	2.313
10 a 14	1.162	1.046	2.208
15 a 19	1.159	1.073	2.232
20 a 29	1.910	1.820	3.730

30 a 39	2.197	2.043	4.240
40 a 49	1.786	1.557	3.343
50 a 59	1.207	1.092	2.299
60 a 69	804	825	1.629
70 a 79	374	445	819
80 ou mais	96	164	260
Total	12.980	12.282	25.262

Fonte: IBGE – Censos e Estimativas. Ano de referência 2007.

Sabe-se que existem duas histórias quanto à origem do nome do município: a primeira delas ampara-se na crença que os primeiros habitantes devotavam a São José; logo, tendo em vista que o município situava-se ao norte do município de Rio Grande, agregou-se a terminação “Norte” ao seu nome. A segunda versão está vinculada a forte influência do catolicismo, culminando no termo “São”, que se soma à homenagem ao rei de Portugal, D. José I e sua posição geográfica: ao norte de Rio Grande. Percebe-se que, independente da real origem do nome, São José do Norte representa claramente a influência dos aspectos religiosos, políticos e geográficos presentes na história do município.

A economia do município baseia-se na agricultura, pecuária, pesca e no setor madeireiro.

Na agricultura tem destaque o plantio da cebola e do arroz. O cultivo da cebola é realizado predominantemente pelos pequenos agricultores, por meio da agricultura familiar. É de nosso conhecimento que o município já foi conhecido nacionalmente como a “Capital da Cebola”; todavia, face aos elevados custos de produção e ao baixo preço do produto, a produção acabou diminuindo drasticamente nos últimos anos. Soma-se ainda a elevada concorrência no mercado, que foi aguçada pelos grandes produtores argentinos e as suas tecnologias de plantio e de melhoramento genético. Já em relação ao plantio e cultivo do arroz, o município é privilegiado, tendo em vista a terra úmida que fica às margens da Laguna dos Patos.

A pecuária é vista como o marco econômico do início do município. Atribui-se essa característica em virtude das grandes planícies, da pastagem em abundância e das inúmeras fontes de água que muito favoreceram a criação de gado, equinos e ovinos.

Por ser banhada pela Laguna dos Patos e pelo Oceano Atlântico o município possui um grande potencial hidrográfico, o que fomenta a realização da atividade pesqueira. Mesmo com seu grande potencial pesqueiro o município ainda não possui um sistema específico para gerenciar a atividade, acabando por ocasionar, inúmeras vezes, momentos de instabilidade no mercado.

Ainda em relação às atividades econômicas, mencionamos, por fim, a presença do setor madeireiro, que, atualmente, tem absorvido a maior quantidade de nortenses no mercado de trabalho.

Sobre a estrutura educacional, sabe-se que existem atualmente 28 estabelecimentos de Ensino, voltados a atender a demanda de aproximadamente 3060 alunos, estando eles distribuídos da seguinte forma: 08 Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, 16 Escolas Municipais de Educação Infantil, 02 Escolas Particulares de Educação Infantil, 01 Creche Municipal e 01 Escola Filantrópica de Educação Especial. Acerca do Ensino Médio, o município possui 2 escolas, sendo as duas da rede estadual¹⁵, uma localizada no centro da cidade e a outra no interior do município, especificamente na localidade de Bujuru. Para atender a Educação de Jovens e Adultos são disponibilizados 3 estabelecimentos de ensino.

É importante mencionar que o Sistema de Ensino de São José do Norte é vinculado ao Conselho Estadual de Educação, haja vista ainda não possuir um sistema de ensino próprio.

As escolas pertencentes à Rede Escolar do município encontram-se distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 02 – Escolas e níveis de atendimento por localidade

	ESCOLAS	LOCALIDADES	ATENDIMENTO
	Centro de Demonstração	Capão do Meio	1º ao 9º ano
	Dom Frederico Didonet	Barranco	1º ao 9º ano
	Dr. Edgardo Pereira Velho	Turpim	1º ao 5º ano
	General Andréa	Divisa	1º ao 5º ano
	Guido Fernandes	São Caetano	1º ao 8º ano
	Intendente Francisco José	Capão da Areia	1º ao 5º ano

¹⁵ Cabe ressaltar que o Instituto Estadual de Educação São José constitui uma dessas duas escolas.

ZONA RURAL	Pereira		
	Pe. Eugênio Tyck	Estreito	1º ao 9º ano
	Professor Lauro de Moura e Cunha	Gravatá	1º ao 5º ano
	Tobias da Silva	Retovado	1º ao 8º ano
	Victal Otto Glaeser	Passinho	Pré-Escola ao 5º Ano
ZONA URBANA	Delfina da Cunha	Pontal da Barra	Pré-Escola ao 5º Ano
	Tiradentes	Retiro	1º ao 5º ano
	Cel. Antônio Soares de Paiva	Sede	1º ao 9º ano
	João de Deus Collares	Sede	Pré-Escola ao 9º Ano
	Marechal Rondon	Sede	Pré-Escola ao 5º Ano
	Monteiro Lobato	Sede	1º ao 5º ano

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José do Norte. Ano de referência 2008.

No Tocante às escolas que estão localizadas na sede, tem-se abaixo o resultado da última avaliação realizada por meio do Índice de Avaliação da Educação Básica – Ideb, considerando as séries iniciais até a quarta série:

Tabela 03 – Avaliação Ideb – Escolas localizadas na sede

Nome da Escola	Rede	IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	Projeções				
					2007	2009	2011	2013	2015
E.M.E.F. CEL SOARES DE PAIVA	MUNICIPAL	3,6	4,2	4,5	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0
E.M.E.F. MARECHAL RONDON	MUNICIPAL	3,0	4,1	4,1	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4
E.M.E.F. MONTEIRO LOBATO	MUNICIPAL	2,3	3,7	2,7	2,4	2,7	3,2	3,4	3,7
E.M.E.F. JOÃO DE DEUS COLLARES -CAIC	MUNICIPAL	2,6	2,9	3,3	2,7	3,1	3,5	3,8	4,1

Fonte: MEC/INEP. Ano de referência 2009.

Com exceção da Escola Monteiro Lobato, que atingiu a meta estabelecida pelo Ideb para o ano de 2009, todas as outras escolas ficaram abaixo do que era pretendido. Porém, essa mesma escola teve um decréscimo significativo em relação à última avaliação, quando se toma como referência o resultado obtido no ano de 2007. Já as outras escolas, mesmo não tendo atingido a meta, demonstraram uma melhora significativa em sua avaliação.

Em relação à avaliação geral do município, realizada por meio do Ideb, abrangendo o Ensino Fundamental, observou-se o seguinte resultado:

Tabela 04 – Avaliação Ideb – Ensino Fundamental

4ª Série/5º Ano										
Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.0	3.9	3.8	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

8ª Série/9º Ano										
Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.1	3.3	2.8	2.2	2.5	2.8	3.3	3.8	4.0	4.3	4.6

Fonte: MEC/INEP. Ano de referência 2009.

Ao analisar os dados, vê-se que a educação do município teve uma queda significativa considerando como referência a metodologia de avaliação do Ideb. Contudo, os resultados obtidos mantiveram-se sobre as metas que haviam sido estabelecidas anteriormente.

No tocante ao quantitativo de professores, a Secretaria Municipal de Educação do município possui aproximadamente 258 concursados, voltados a atender às escolas da Rede escolar de Ensino. A tabela abaixo os demonstra conforme suas habilitações.

Tabela 05 – Número de professores e respectivas habilitações

HABILITAÇÃO	NÍVEL	Nº DE PROFESSORES
Magistério Nível Médio	1	50
Licenciatura Plena	2	57
Pós-Graduados	3	124
HABILITAÇÃO	Nº DE PROFESSORES NÍVEL EM EXTINÇÃO	
Licenciatura Curta	1	
Ensino Fundamental Incompleto	9	
Ensino Fundamental Completo	9	

Ensino Médio	8
TOTAL DE PROFESSORES NA REDE ESCOLAR	258

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José do Norte. Ano de referência 2008.

Cabe ressaltar que o último concurso público para selecionar professores foi realizado no ano de 2007, com vistas a nomear professores para todos os níveis e áreas do currículo.

O município também, desde o ano de 2007, oferece cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas, por meio do convênio firmado com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Os cursos oferecidos são: Administração de Empresas e Pedagogia, em nível de graduação; e Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação, Educação Ambiental e Aplicação para WEB, em nível de especialização.

Todos os cursos funcionam na modalidade a distância, sendo que o Pólo Universitário está sediado na E.M.E.F. João de Deus Collares. Enfatiza-se que com a celebração desse convênio, foi possível facilitar o acesso dos nortenses à Universidade.

O quadro abaixo demonstra o quantitativo de vagas disponibilizadas nos diferentes cursos disponíveis no Pólo Universitário de São José do Norte. Ao mesmo tempo, percebemos os elevados índices de evasão ocorridos nos cursos ao longo de aproximadamente 2 anos de suas realizações.

Tabela 06 - Cursos oferecidos e número de matrículas: iniciais e atuais

CURSOS	Matrículas Iniciais	Matrículas atuais (nov/2008)
Graduação- Pedagogia	30	15
Graduação – Administração de Empresas	30	19
Especialização – Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação	30	11
Especialização – Aplicação para WEB	30	05
Especialização - Educação Ambiental	30	11

Fonte: Pólo Universitário de São José do Norte. Ano de referência 2008.

Com a caracterização da situação histórica, econômica e educacional do município, tivemos como finalidade apresentar o seu contexto e como se encontram as suas articulações nas diferentes esferas, salientando sempre que referências de cunho quantitativo servem, exclusivamente, para caracterizar a realidade e não para determiná-la.

3.2 Sobre o Instituto Estadual de Educação São José

No ano de 1962, por meio do Decreto Estadual nº. 13.202, assinado pelo então Governador do Estado Leonel de Moura Brizola, foi criado o Ginásio Estadual da Cidade de São José do Norte.

Em 1972, devido à extinção do Curso Ginasial, foi implantado o Curso Fundamental. Nesse mesmo ano, o Ginásio mudou-se para seu prédio próprio, endereço no qual persiste até hoje.

Posterior a sua mudança, especificamente no ano de 1975, iniciou-se a implantação do então denominado Segundo Grau, bem como por meio do Parecer nº 1107/75 do Conselho Estadual de Educação – CEE, criaram-se os cursos de Técnico em Contabilidade e Técnico em Secretariado.

Por meio do Decreto Estadual nº. 32.440, do ano de 1986, o então Ginásio Estadual da Cidade de São José do Norte tornou-se a Escola Estadual de 1º e 2º Graus São José do Norte. Logo, no ano seguinte, foi autorizada a oferta do Ensino Fundamental na Escola.

Em 1991, através do Parecer nº 757/90 do CEE, foi autorizado o funcionamento e a oferta de Cursos de Habilitação em Magistério, curso que hoje é denominado Normal de Nível Médio.

Somente em 12 de setembro de 2000, por meio da Portaria Estadual nº 236, a Escola transformou-se em Instituto Estadual de Educação São José.

Em meados de 2002 o Instituto obteve autorização para o funcionamento do Curso Normal em Nível Médio, devido à publicação da Resolução de Reconhecimento de nº 266.

Atualmente o Instituto conta com 58 professores e 11 funcionários para atender aproximadamente 1300 alunos, que estão distribuídos nos turnos da manhã,

tarde e noite; contemplando, dessa forma, todos os anos da Educação Básica. O Instituto também oferece 3 cursos profissionalizantes: Normal em Nível Médio, Normal Aproveitamento de Estudos e Técnico em Contabilidade – Área de Gestão.

O Ensino Médio é o Nível de Ensino mais atendido no Instituto, conforme pode ser comprovado pela tabela abaixo.

Tabela 07 - Vagas ocupadas por nível de ensino

Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional
Anos Iniciais	Anos Finais	749	175
132	154		

Fonte: Dados da Secretaria do Instituto Estadual de Educação São José. Ano de referência 2009.

O IEESJ na última avaliação do Ideb apresentou índices superiores às metas que foram estabelecidas anteriormente. Tanto que o índice atingido na avaliação de 2009 já está acima da projeção do ano de 2011, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Tabela 08 - Avaliação Ideb – Município de São José do Norte

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.5	3.0	3.4	2.6	2.9	3.3	3.9	4.3	4.6	4.8	5.1

Fonte: MEC/INEP. Ano de referência 2009.

No tocante ao Projeto Político Pedagógico do IEESJ, aparecem inúmeras preocupações quando à realidade do município, em uma delas é dito o seguinte:

Os sucessivos índices de evasão e repetência são observados ao longo do trabalho, constituí-se na maior preocupação da escola, que constata com essa realidade não atender as expectativas de sua clientela, já tão vulnerável às adversidades em decorrência das desigualdades sociais. Algum fator tem influenciado esse quadro, tais como:

- ausência de assessoramento familiar às atividades escolares;
- falta de perspectiva, observada pela inexistência de um mercado de trabalho mais diversificado em nossa comunidade;

- inexistência de um compromisso efetivo da comunidade em relação à escola. (Instituto Estadual de Educação São José, 2010, Projeto Político Pedagógico, p. 6-7).

Interessante manifestar que o IEESJ ratifica as dificuldades apresentadas na caracterização do município, prioritariamente no que é tocante a pouca diversidade do mercado de trabalho, o que diretamente influencia no elevado desinteresse para com a educação formal.

De modo a conseguir superar as dificuldades do município, destacadas no próprio PPP, o Instituto apresenta as seguintes metas:

- Desenvolvimento do relacionamento baseado no diálogo e na participação responsável;
- Melhoria do fluxo escolar, reduzindo a repetência e a evasão;
- Revisão crítica da prática pedagógica;
- Criação de formas variadas de enriquecer a interação entre os alunos, através da participação em eventos promovidos dentro ou fora da escola;
- Sensibilização dos pais para a tarefa de educar;
- Utilização do uniforme escolar como diferencial identificador dos integrantes da comunidade escolar. (Instituto Estadual de Educação São José, 2010, Projeto Político Pedagógico, p. 8).

Em relação ao que está previsto para o desenvolvimento do Curso Normal em Nível Médio e de Aproveitamento de Estudos no IEESJ, encontra-se, por meio do Regimento para os Cursos, os seguintes objetivos:

- proporcionar a formação básica de Ensino Médio, indispensável ao exercício da cidadania e a formação pedagógica, visando ações que contribuam para a formação de um educador capacitado pedagogicamente e socialmente comprometido.
- oportunizar com que o educando cresça como elemento participante e atuante, capacitado a resolver os problemas relacionados à sua opção profissional.
- possibilitar a construção de novos rumos na formação e atuação de educadores, buscando a melhoria da qualidade educativa.
- oportunizar aos alunos a compreensão dos processos produtivos a ponto de capacitar-se para dirigi-los e não apenas executá-los. Instituto Estadual de Educação São José, 2008, Regimento para o Curso Normal, p. 05).

Interessante salientar que todos os objetivos estão pautados dentro de um contexto crítico de formação de educadores, tendo em vista que eles não são restritos somente aos processos de ensino e aprendizagem e ao fomento de orientações didático-pedagógicas. Essa perspectiva ratifica nossa concepção inicial

de que os cursos de formação de professores procuram formar educadores atuantes socialmente e comprometidos politicamente com as transformações necessárias na sociedade.

Dentro desse mesmo contexto crítico, temos a metodologia de ensino que é utilizada no decorrer dos cursos de nível médio. Tal perspectiva é possível de ser observada, haja vista que ela está

[...] baseada no tipo de pessoa que queremos formar, será problematizadora, levando o educando a criticar, questionar, pesquisar, construir, produzir seu conhecimento de forma participativa, organizada, ética e solidária, capaz de transformar a sua realidade social. (Instituto Estadual de Educação São José, 2008, Regimento para o Curso Normal, p. 07).

Para atender o viés proposto pelo Instituto na formação de seus futuros educadores, os docentes se utilizam de metodologias que centram-se no

[...] diálogo, na troca de experiências entre educador/educando, nos seminários, nas palestras, nos painéis e nas atividades práticas, desenvolvidas ao longo do curso, levando em consideração o contexto onde está inserida a Escola, procurando relacionar os diferentes conteúdos dos componentes curriculares na perspectiva da interdisciplinaridade. Os problemas e as potencialidades da comunidade (econômico, social, cultural) devem servir de parâmetro para todo o processo educativo. (Instituto Estadual de Educação São José, 2008, Regimento para o Curso Normal, p. 07).

Manifestamos que, no processo de análise do conteúdo do regimento do curso, foi possível perceber uma grande preocupação de que a formação considere o contexto na qual ela está inserida, como é o caso do fragmento acima, quando menciona que os problemas e as potencialidades da comunidade devem servir de parâmetro para todo o processo educativo.

No Instituto são ofertadas as duas modalidades de realização do Curso Normal: a que é realizada concomitante ao Ensino Médio; e de aproveitamento de estudos, a qual se realiza após a conclusão do Ensino Médio. Na primeira o aluno, ao mesmo tempo em que cursa as disciplinas obrigatórias do núcleo do Ensino Médio, cursa as de ordem didático-pedagógica, perfazendo-as no mínimo em 3 anos. Nessa modalidade são cursadas ao todo 3440 h/a, considerando o estágio

profissional de 400 h/a. Ao passo que, na segunda modalidade, são cursadas 1790 h/a, sendo dedicadas também 400 h/a de estágio supervisionado, devendo ser respeitada a duração mínima de 2 anos para conclusão do curso.

Como o objeto de nosso estudo liga-se especificamente à formação e a prática de docentes egressos do curso de formação de professores da modalidade normal, deteremo-nos exclusivamente em analisar as disciplinas de ordem didático-pedagógica que são propostas no desenrolar do curso. Para tanto, faremos uso da tabela abaixo, a fim de mostrar como estão organizadas as disciplinas e como elas estão distribuídas nos anos de realização do curso.

Tabela 09 – Disciplinas didático-pedagógicas do Curso Normal

Disciplinas	1º Ano*	2º Ano*		Carga Horária Total
		1º Semestre	2º Semestre	
Fundamento Psicológico da Educação	2	-	Estágio Supervisionado	66
Fundamento Sociológico da Educação	2	-		66
Fundamento Filosófico da Educação	2	-		66
Literatura Infantil	2	-		66
Didática Geral	2	4		132
Metodologia da Educação Infantil	3	4		165
Metodologia do Ensino dos Anos Iniciais	3	6		198
Metodologia da Alfabetização	-	4		66
Metodologia do Ensino Religioso	-	2		33
Metodologia da Educação Especial	2	-		66
Estrutura e Funcionamento do Ensino	2	-		66
Total das disciplinas				990
Práticas de Ensino (horas/aula)	300	100	-	400
Estágio Supervisionado (horas/aula)	-	-	400	400
Carga horária total do curso				1790

Fonte: Dados da Secretaria do Instituto Estadual de Educação São José. Referência – Curso Normal - Aproveitamento de Estudos.

* Carga horária semanal.

Com base na tabela acima, é possível perceber que o desenvolvimento do curso ocorre de forma equitativa, ou seja, a carga horária reservada às disciplinas aproxima-se da carga horária dedicada às atividades práticas (práticas de ensino e estágio supervisionado), repercutindo numa interessante conciliação entre teoria e

prática. Ao mesmo tempo, chama a atenção que desde o primeiro semestre do curso já ocorrem atividades voltadas às práticas de ensino, rompendo com o paradigma de que primeiro é preciso apropriar-se da teoria para, aí sim, poder lançar-se à prática. Esse tipo de abordagem possibilita que os futuros educadores atenham-se aos aspectos teóricos e práticos como uma unidade, sejam eles de ensino ou de aprendizagem.

A fim de conhecer o que cada uma das disciplinas contempla por meio de seu conteúdo, adentraremos a análise das matrizes curriculares do curso, de modo que seja possível apresentar os objetivos de cada uma delas. Para tal finalidade estruturamos a tabela abaixo.

Tabela 10 – Matrizes Curriculares do Curso Normal

Disciplinas*	Temas Abordados	
	1 Ano	2 Ano
Fundamento Psicológico da Educação	1) Etapas do desenvolvimento humano; 2) Teorias de aprendizagem; 3) Maturação e aprendizagem escolar; 4) Causas dos problemas de aprendizagem e desajustamento escolar; 5) A importância das atitudes do professor; 6) A relação com o aluno – liderança e desempenho de papéis.	-
Fundamento Sociológico da Educação	1) A sociologia e a educação; 2) A sociologia da educação; 3) A sociologia da educação no Brasil; 4) Educação e família; 5) Concepções de infância e juventude; 6) A escola como instituição social; 7) A escola e o controle social; 8) A escola e o desvio social; 9) A mudança social.	-
Fundamento Filosófico da Educação	1) Epistemologia; 2) A educação no mundo; 3) A educação no Brasil.	-
Didática Geral	1) Pedagogia e Didática; 2) Educação sistemática e assistemática; 3) Planejamento.	1) O profissional em educação; 2) Tendências educacionais e a prática pedagógica; 3) Ensino-aprendizagem.

Metodologia da Educação Infantil	1) Educação Infantil no Brasil; 2) Precursores da Educação Infantil; 3) Perfil do professor da Educação Infantil; 4) Jogo e brincadeira; 5) Arte-educação; 6) O tempo e o espaço nas instituições de Educação Infantil; 7) Planejamento e avaliação na Educação Infantil.	1) Tendências pedagógicas na Educação Infantil; 2) O cuidado enquanto ato educativo; 3) Alfabetização na Educação Infantil; 4) As diversas linguagens na Educação Infantil; 5) O tempo e o espaço nas instituições de Educação Infantil; 6) Planejamento e avaliação na Educação Infantil.
Metodologia da Alfabetização	-	1) Introdução à alfabetização; 2) Leitura e escrita na alfabetização; 3) Como praticar o método da alfabetização.
Metodologia da Educação Especial	1) Inclusão; 2) Áreas das necessidades especiais; 3) Adaptação curricular.	-
Estrutura e funcionamento dos Anos Iniciais	1) Instâncias de gestão; 2) As novas transformações no mundo do trabalho; 3) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 4) Estatuto da Criança e do Adolescente; 5) Caderno de chamada.	-

Fonte: Dados da Secretaria do Instituto Estadual de Educação São José – Programa do Curso Normal - Aproveitamento de Estudos. Ano de referência 2009.

* As matrizes das disciplinas de Metodologia do Ensino dos Anos Iniciais e Metodologia do Ensino Religioso não aparecem contempladas dentro do Programa do Curso que nos foi fornecido.

Por fim, cabe mencionar que os objetivos do curso, as disciplinas trabalhadas e os temas abordados em cada uma delas, têm a intencionalidade de corroborar com os fins da educação apresentado no regimento dos Cursos, bem como com os objetivos do estabelecimento, quando dizem, respectivamente, que:

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

[...]

Possibilitar o desenvolvimento integral do educando capacitando-o a participar com responsabilidade na construção de uma sociedade justa e democrática. (Instituto Estadual de Educação São José, 2008, Regimento para o Curso Normal, p. 05).

4. Resgates sócio-Históricos sobre a Formação de Professores de Nível Médio da Modalidade Normal

É através da crítica à civilização capitalista que se forma ou se está formando a consciência unitária do proletariado: e crítica quer dizer cultura, e não evolução espontânea e natural.
Gramsci

Faz parte do debate acerca da qualidade da educação no Brasil, tanto em seu sentido lato, quanto no stritu de educação formal, entender o quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, desde a sua origem, para assim, criar a possibilidade de analisar, com propriedade, como elas se apresentam atualmente nas diferentes modalidades de ensino, e que concepções as mesmas têm o próprio processo educativo.

As políticas voltadas aos países da América Latina, respaldadas pelo Consenso de Washington¹⁶, se fizeram muito presentes no final do século XX e perduram ainda em nossos dias. Suas características, nos tensionam a estabelecer relações diretas com a qualidade da formação de professores, já que elas perpassaram os anos da história da educação do País e agora se constituem como importantes elementos facilitadores dos processos de acumulação capitalista, bem como função estratégica para a realização de reformas no âmbito da educação básica e superior.

A partir desse pressuposto, concebendo o estudo qualitativo como o parâmetro metodológico que subsidiou o desenvolvimento de nossa pesquisa, fomos provocados, pela própria peculiaridade da metodologia, a buscar compreender as causas e os efeitos que, dialeticamente, interagiram ao longo da história, de modo que a formação de professores, realizada na Educação Básica pelos atuais

¹⁶ Fiori (1997), ao resgatar a concepção apresentada por um economista norte-americano, avança dizendo que o Consenso de Washington é um “[...] programa de políticas fiscais e monetárias associadas a um conjunto de reformas institucionais destinadas a desregular e abrir velhas economias desenvolvimentistas, privatizando seus setores públicos e enganchando seus programas de estabilização na oferta abundante de capitais disponibilizados pela globalização financeira.” (p. 121-122).

Institutos de Educação de Nível Médio, se constituíssem da maneira como se apresentam atualmente.

Desse modo, num primeiro momento, se fez necessário um levantamento de informações – legais e empíricas –, com vistas a constituir a fundamentação teórica e histórica do nosso fenômeno material social de pesquisa, face à necessidade de compreender a gênese das legislações que regulamentaram a formação de professores na História da Educação no Brasil e qual a relação com o contexto sócio-político e cultural da época em estudo.

Esse resgate historiográfico visou, além de constituir a base para o conhecimento lógico do fenômeno, evitar a percepção ingênua e superficial do modo como a formação de professores de nível médio na modalidade normal se organiza atualmente. Logo, fomos impulsionados a adentrar os princípios e os fundamentos políticos e pedagógicos que a orientaram ao longo dos anos, possibilitando assim, um desvelamento da processualidade do seu devir histórico, na tentativa de negar a presença do paradigma evolucionista, ainda muito presente nos estudos/pesquisas acerca da educação.

Os limites deste resgate histórico, em relação à quantidade de informações existentes sobre a temática em questão, constituem elemento central do necessário corte temporal a ser estabelecido no desenrolar do estudo, com a devida consciência do risco existente em tal processo.

Portanto, devido à diversidade histórica do sistema educacional do Brasil¹⁷ e em especial da estrutura de formação de professores, nossa digressão e em contrapartida sua envergadura, nos remeteram a iniciar a reflexão histórica a partir dos anos de 1931, tendo em vista o salto qualitativo ocorrido neste período em relação ao modo de pensar e fazer a educação no Brasil.

¹⁷ Dermeval Saviani (1987) escrevia que “[...] embora se denomine a organização educacional brasileira de “sistema”, a verdade é que não existe sistema educacional no Brasil. O que existe é *estrutura*. E é preciso que se tome consciência disso, pois é a partir das estruturas que se poderá construir o sistema” (SAVIANI, p. 103).

4.1 O ápice das reformas/ajustes educacionais

Após um longo período de princípios educativos voltados aos preceitos liberais, que perduraram do período entre 1834 até 1930, iniciou-se no Brasil uma série de reformas na organização da educação. Em consequência disso, foram alterados também os objetivos de como a educação formal ocorreria. Tais ajustes devem-se ao fato da denominada Revolução de 1930, que traduziu o ápice de uma série de pequenas revoluções armadas, que tinham como foco provocar rupturas políticas e econômicas com a velha ordem social oligárquica.

Nesse sentido, a Revolução de 1930, somada ao processo de modernização ocorrido no País no mesmo período, exigiu da educação o desenvolvimento de uma série de *adequações* que pudessem atender os interesses da economia, quando da sua passagem de um modelo econômico para o outro. Nesse ínterim, a superação do modelo econômico da agricultura de exportação (representado majoritariamente pela exportação do café), e o seu desenvolvimento para a industrialização (importação de produtos manufaturados), cobrou da educação formal o ensino e a aprendizagem de outros conhecimentos que pudessem dar conta de atender à qualificação necessária para a demanda produtiva instaurada na época.

Esses ajustes educacionais, voltados a cumprir as necessidades econômicas, provocaram, em contrapartida, mudanças caracterizadas como parciais e desiguais, já que em seu bojo atendiam aos interesses dos que dominavam os meios de produção¹⁸ (burguesia industrial), em detrimento dos interesses do operariado, haja vista que o conteúdo das mudanças educacionais visava a educação potencializadora da qualificação de mão-de-obra para a atividade produtiva.

Cabendo enfatizar, que o Ensino Secundário da época não tinha uma organização formal na maioria dos Estados, sendo constituído por cursos preparatórios – denominados propedêuticos – ao ingresso no Ensino Superior.

A necessidade de um nível maior de qualificação da força de trabalho fez com o Capitalismo Industrial fomentasse a criação de uma legislação específica, de modo que pudesse reger o ensino público e conciliasse os interesses produtivos com a

¹⁸ Aqui, caracterizamos os meios de produção como aquilo em que os seres humanos empregam sua força produtiva para originar bens materiais, sejam eles máquinas, ferramentas, energia, entre outros.

educação da população do País. Esse objetivo repercutiu na criação da Reforma Francisco Campos – nome do Ministro da Educação e Saúde da época, Ministério este, criado em 1930 –, caracterizado como a primeira estrutura legal de ensino nacional, constituída a partir do Decreto Federal nº 19.980, de 18 de abril de 1931, período esse regido pelo então presidente Getúlio Vargas.

Tal decreto tinha o objetivo de dispor sobre a organização do ensino secundário, a seleção dos professores para esse nível e os processos de seleção para os futuros alunos. Com efeito, atendendo aos interesses da demanda produtiva, a reforma priorizava o ensino pré-vocacional, voltado exclusivamente para a qualificação profissional; e que refletia, em sua substância, a situação sócio-político-cultural do Brasil na época.

No decorrer do ano de 1932, como forma de manifestação contrária à demora na criação de medidas educacionais mais amplas, com “[...] uma unidade de propósitos e uma sequência bem determinada de legalização” (RIBEIRO, 1978, p.76), é desenvolvido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual preconizava medidas para um novo sistema educacional. Manifesto esse, assinado por Fernando de Azevedo e mais 26 educadores renomados da época. O título inicial abordava “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, logo, criticava a educação desenvolvida nos 43 anos do Brasil República, apontando que:

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO et al., 1932, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova).

E segue, após fazer um balanço do desenvolvimento histórico da educação no País, dizendo:

[...] se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (AZEVEDO et al., 1932, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova).

Ao interpretar o conteúdo do Manifesto, foi possível verificar como imperativo o entrelaçamento da formação educacional com os interesses da economia, para que, dessa maneira, a educação da população atendesse às *necessidades modernas* do Capitalismo Industrial. Contudo, vê-se que a preocupação com a formação de professores para o exercício do magistério é o eixo central do documento, na forma do subtítulo “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”. O conteúdo de tal subtítulo é voltado para o enaltecimento da atividade de professor, considerado uma das funções públicas de maior importância para o crescimento do País.

Por atribuir grande valia ao professor, o manifesto apresenta uma evidente preocupação com o modo de formação desses profissionais, ressaltando a ausência de uma formação/profissionalização de “espírito pedagógico” sólido, para atender o exercício do magistério em nível superior e fundamental¹⁹.

Ao atender os interesses de reformadores e católicos, a Constituição de 1934 direciona o Brasil a adentrar em uma política nacional de educação, pois enfatiza, a cargo e competência exclusiva da União, a criação de um Plano Nacional de Educação (cap. I, art. 5º, XIV), “[...] com diretrizes a serem respeitadas e cumpridas pelos estados” (RIBEIRO, 1978, p. 83). Criando, ainda, o Conselho Nacional – CNE – e os conselhos estaduais de educação, bem como estabelecendo o teto mínimo de 10% a serem investidos pelos municípios em educação e de 20% a serem investidos pelos Estados, por meio dos recursos obtidos através dos impostos.

Com o início de um período de aparente *calmaria* entre as lutas ideológicas, em torno dos problemas educacionais, a Constituição de 1937 – estabelecimento do Estado Novo – transforma a atual situação política e social, pois deixa de atribuir dever à União no tocante à educação, cabendo a ela somente uma função supletiva em relação aos Estados e municípios.

Com o desenvolvimento do período de *hibernação* político-ideológica, reflexo dos interesses da burguesia industrial, temporariamente atendidos, o País só retornou a discutir e, conseqüentemente, criar reformas ligadas à educação no ano de 1942. Tais reformas ocorreram por meio das leis orgânicas constituintes da

¹⁹ No Manifesto consta menção a formação do professor realizada nas escolas especiais – escolas normais – para as primeiras séries do Ensino Fundamental. É de nosso conhecimento que as escolas normais existem desde o século XIX, sendo que a primeira escola pública do Brasil, nessa modalidade, surge em 1930, na cidade de Niterói – RJ.

Reforma Capanema, iniciativa do então Ministro da Educação do Governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema. Elas tiveram como matriz as leis orgânicas 4.073/42, acerca do Ensino Industrial; a 4.048/42, acerca da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; a 4.244/42, acerca do Ensino Secundário; e a 6.144/43, acerca da criação do Ensino Comercial.

Com efeito, após a queda de Vargas e durante o governo provisório, estando como responsáveis pela Presidência da República José Linhares e pelo Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha, são criados quatro decretos-lei. Nesse particular, de acordo ao que nos compete mencionar nesse estudo, o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946²⁰, se faz fundamental para entender a formação docente de nível médio – modalidade normal –, pois ele foi a primeira Lei que estabeleceu as diretrizes e normas para a implantação desta modalidade de ensino no território nacional. Tendo assim, finalidades bem definidas, tais como:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

Para que fosse possível atingir as finalidades estabelecidas pelo Decreto em questão, ficou definido que o ensino normal seria dividido em dois ciclos: o 1º Ciclo, voltado para a formação de regentes de Ensino Primário, com duração de quatro anos a serem realizados pelas Escolas Normais Regionais; e o 2º Ciclo específico para a formação de professores primários²¹, com duração de três anos a serem realizados pelas Escolas Normais.

Desse modo, a organização curricular instituída pelo Decreto-lei nº 8.530, estipulava as disciplinas mínimas de acordo com o ciclo e o ano do curso – artigo 7º, ficando estabelecidas para o 1º Ciclo as disciplinas de:

²⁰ Neste mesmo período – 1946 – também foram criados os Decretos-lei 8.599,, acerca da normatização do Ensino Primário, o 8.621 e 8.622 acerca da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e o 9.613 acerca da normatização do Ensino Agrícola.

²¹ A expressão “professor primário” é utilizada para denominar o professor de atuação multidisciplinar no Ensino Primário. Era de uso corrente no século XIX, contudo, essa denominação foi modificada para “professor de 1º grau” com a lei nº 5.692/71. Uma nova denominação, alterando a nomenclatura para “docente para as primeiras séries do Ensino Fundamental”, surge pela atual LDB/96, Lei nº 9394/96 – conforme artigo 63, inciso I.

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

Interessante chamar a atenção ao quanto é imperativo nesse ciclo de formação as disciplinas de cultura geral em detrimento das de formação profissional. O que, por se constituir como uma reforma de fins extremamente delimitados deveria ser mais incisiva no desenvolvimento de disciplinas específicas para a formação didático-pedagógica.

Desse modo, como o curso era dividido em ciclos, ficava a cargo do segundo o cuidado com a formação/especialização pedagógica/profissional, estando atribuídas para ele às disciplinas de:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946).

Entretanto, da forma como a Legislação aborda a modalidade de ensino normal, nos é possível abrir brechas para apontar uma série de contradições aparentemente insolúveis, uma vez que observamos o caráter eminentemente profissional do curso proporcionado pelo 1º Ciclo (realizado nas Escolas Normais Regionais) que “[...] foi, por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no Ensino Primário.” (ROMANELLI, 1978, p. 165).

Ao passo que é extremamente contraditório o artigo 21, parágrafo único, quando preconiza que “não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos.” (BRASIL, Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946). Com efeito, torna-se incompreensível essa exigência para o ingresso nos cursos normais, tendo em vista que a sua criação deveria vir ao encontro da necessidade de qualificação profissional para os professores em exercício do magistério no território nacional. Ainda mais que a grande maioria dos professores em atividade eram leigos e compreendiam uma faixa etária superior àquela estipulada em lei.

O que, segundo Romanelli (1978), fazia com que o dispositivo estivesse

[...] em flagrante contradição com o que criava o curso normal de 1º ciclo e que, segundo cremos, tinha muito mais razão de existir como curso de habilitação para professores leigos do que como curso de habilitação para adolescentes de 14 ou 15 anos. (ROMANELLI, p. 165).

Essa contradição em essência, que permeou o contexto educacional muito incisivamente, fez com que seus dispositivos, aparentemente legais juridicamente, virassem conteúdo abstrato e *letra morta*, frente às reais carências e necessidades que, concretamente, possuía a qualificação do magistério, provocando uma intensa e absoluta inconformidade no tocante à formação e à atividade docente.

4.2 O espírito liberal-democrático

Com a publicação da Constituição de 1946, caracterizada pela literatura como uma constituição de inspiração ideológica liberal-democrática, instaura-se no País uma crença de que as garantias e liberdade seriam extensivas a todos. Esse espírito repercutiu de tal modo, que o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, de forma corajosa organizou uma comissão de educadores para que fosse criado um projeto que reformasse amplamente o contexto da educação nacional.

Dessa maneira, atrelado à filosofia da constituição vigente, objetivou-se que projeto deveria estar *ajustado* ao espírito liberal-democrático, ou seja, que ele estivesse conectado com o enaltecimento das doutrinas sociais em detrimento das de natureza econômica liberal. Com efeito, o projeto, resultado do trabalho da

comissão, aguçou um dos períodos mais candentes e impactantes de debate ideológico em torno da educação.

A comissão responsável pela criação do projeto, presidida pelo Professor Lourenço Filho, foi estruturada preliminarmente a partir da organização de três subcomissões: uma voltada para as questões do Ensino Primário, a segunda para o Ensino Médio e última para o Ensino Superior. O trabalho em conjunto resultou na organização de um projeto de Lei que deu entrada na Câmara Federal em novembro de 1948. Todavia, ele somente repercutiu na Lei nº 4.024 em dezembro de 1961 – Fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, ou seja, somente 13 anos depois²².

A partir do preconizado na LDB/61, os cursos de formação de professores – modalidade normal – ficam a cargo também do Ensino Médio, conforme estabelece o Título VII, Cap. I, art. 34º:

O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Cabe salientar que os atuais cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ainda têm em sua forma de organização, muito do que a estrutura da LDB/61 promulgou.

Além do art. 34, o Capítulo IV, também explicita os parâmetros legais para a formação do magistério para o Ensino Primário e Médio. No tocante aos cursos de formação de professores, na modalidade de nosso estudo, vemos que os delineamentos da formação e do campo de atividade apresentam-se de modo mais eloquente.

No caso, o Ensino Normal de Nível Médio, além da formação de professores para o exercício do magistério primário, também se torna responsável pela formação de orientadores, supervisores e administradores escolares – destinados ao Ensino Primário. Soma-se a isso, como competência dos cursos normais, o

²² Para informações mais específicas acerca dos percalços e trâmites da Lei nº 4.024/61, ver “ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**, 2 ed.. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1978.”

desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância, cabendo às modalidades de formação citadas, a distinção entre as escolas normais de grau ginasial e as de grau colegial.

A habilitação, ou seja, a formação dos professores para lecionar nas séries do Ensino Primário, conforme a LDB/61, ocorreria em escolas normais de grau ginasial, contando com no mínimo quatro séries anuais que compreendiam as disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial e as disciplinas de preparação pedagógica.

Com efeito, é inerente surgir a dúvida sobre a formação dos professores formadores dos alunos dos cursos normais de nível médio face ao que estamos explicitando no decorrer do estudo, resposta, preconizada pelo art. 59, da Lei nº 4024 de 1961:

A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Dessa forma, além das faculdades e dos cursos especiais de educação técnica, competia também aos Institutos de Educação a formação dos professores para o ensino normal, desde que estivessem dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

O art. 116 da Lei nº 4.024/61, que tratava de suprir a carência de professores primários nas escolas públicas, foi vetado pelo então Presidente da República João Goulart. Em contrapartida, o Congresso Nacional, pressionado pelas condições da falta desses profissionais no mercado, acaba suspendendo o veto presidencial, mantendo o artigo e possibilitando uma solução paliativa e temporária para o problema educacional vigente. Artigo esse, que abria muitos precedentes para a manutenção do corpo docente, conforme segue:

Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas escolas normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário e até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado

em escola normal ou instituto de educação oficiais, para tanto credenciados pelo Conselho Estadual de Educação. (BRASIL, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Não obstante, diferentemente do artigo 21, parágrafo único do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal – que preconizava que no curso normal não seriam admitidos em qualquer um dos dois ciclos, candidatos maiores de vinte e cinco anos, a Lei nº 4024/61, a partir do explicitado no artigo 116, cria um mecanismo de qualificação do corpo docente por meio de um exame de suficiência para o exercício temporário da profissão de Professor Primário. Tal artigo da LDB/61 demonstrou que o seu conteúdo estava *conectado* à realidade educacional da época, radicalmente diferente do Decreto-lei nº 8.530/46 que, literalmente, ignorou as condições sociais da época. Obviamente, fica a dúvida acerca da qualidade pedagógica/profissional dos egressos dos exames de suficiência.

4.3 A educação no arcabouço da Ditadura Militar

Na opinião de Saviani (1978), a Revolução de 1964 surgiu como um divisor de águas no Brasil, seja nos aspectos político, econômico e social, como também educacional, devido às implicações que uma transformação da condição sócio-política tende a repercutir.

Não obstante, amparado por um regime ditatorial militar, a educação que antes, por meio da Lei nº 4.024/61, primava pela qualidade ao invés da quantidade, tangência radicalmente seus princípios e objetiva o seu antagonismo, visando, emergencialmente, compensar uma defasagem quantitativa, como nos diz Romanelli no tocante ao tema:

Delineia-se, assim, uma política educacional bem definida. Através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios das organizações das empresas, busca-se maior adequação do modelo de educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último. A eliminação ou, pelo menos a diminuição da defasagem, tanto no que se refere ao aspecto quantitativo (atender a demanda), quanto no que se refere à estrutura (pôr-se em consonância com os imperativos do desenvolvimento) tem por fim, portanto a instrumentalização do processo educativo e sua utilização em proveito da expansão econômica. (ROMANELLI, 1978, p. 223).

Além do afã quantitativo evidenciado pelo modelo educacional da época, começa a se erigir, como tônica geral, uma perspectiva tecnicista, com vistas a instrumentalizar o processo educativo para que se torne *proveitoso* à expansão econômica.

O desfecho dessa perspectiva se faz presente por meio das Leis nº 5.540/68²³ e 5.692/71²⁴. No particular a formação de professores, referente ao fenômeno de nossa pesquisa, é importante salientar que a Lei nº 5.692/71 extingue o Ensino Normal e articula o ensino de forma horizontal, ou seja, elimina o dualismo entre a escola secundária e a escola técnica, criando uma escola única de 1º e 2º graus.

Em relação à desativação das Escolas Normais, o prejuízo torna-se inestimável, pois, conforme nos aponta Aranha (1996), a profissão “[...] perde sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função.” (p. 215).

Infelizmente, não nos foi possível realizar um estudo minucioso nesta pesquisa acerca de todas as possíveis implicações objetivas que a Lei nº 5.692/71 ocasionou no País, com efeito, nos atemos a adentrar as repercussões que a lei supracitada ocasionou na formação de professores.

Também não foi o foco principal de nosso estudo trazer amiúde todas as consequências inerentes ao regime militar. O que vamos referenciar, em termos de legislação, é que ele influenciou de forma significativa o ensino e à formação de professores. Dessa forma, já é possível ver no artigo 30 as especificidades de tal período sobre a formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

²³ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Lei essa que promulga a reforma universitária no Brasil.

²⁴ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Cabe salientar que a reforma proposta pela lei em questão ocorreu durante o período mais violento da ditadura militar, no governo Médici em 1971.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Não obstante, o artigo em questão, extingue a necessidade da formação pedagógica que antes era desenvolvida pelos cursos normais, bem como exige para o exercício do magistério, nas quatro primeiras séries do 1º grau, a formação em nível de 2º grau – com duração de 3 anos –, destinada a formar professores multiseriados. Oferecendo, dessa maneira, condições para que o egresso do 2º grau pudesse lecionar as matérias do núcleo comum²⁵ das quatro primeiras séries do 1º grau.

Em latente observação ao que preza a importante necessidade de qualidade na formação didático-pedagógica para o exercício do magistério, vê-se a integração tecnocrática²⁶ tornou-se imperativa por meio dessa lei. Tal situação evidencia questões em *agudo* contraste e se apresenta de forma evidente no *corpus* e na extensão do currículo estipulado para o 2º grau. Essa organização prima por três formas de disciplinas obrigatórias: as determinadas pelo núcleo comum, as determinadas pelo artigo 7º²⁷ e as destinadas à formação especial.

A partir do que está proposto nas reformulações acerca do contexto da formação de professores, é eloquente perguntar: estaria o corpo docente, constituído por egressos do 2º grau, habilitado a formar professores para o exercício do magistério?

Nesse ínterim, a partir do conhecimento oriundo da realização desse estudo, fica evidente que existe uma imensa inconformidade e desconexão do que propõe a

²⁵ As Matérias do Núcleo Comum, preconizada pela LDB/71, para esse nível de ensino, são constituídas por disciplinas como: Matemática, Português, Ciências, etc.

²⁶ Considerado aqui como a imposição dos valores de eficiência e produtividade sobre os didático-pedagógicos.

²⁷ “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto ao disposto no Decreto-Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.” (BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Lei de nº 5.692/71 com realidade educacional a ser atendida. Essa desconexão, por sua vez, dissocia o exercício do magistério de uma formação específica e de qualidade própria, pois, desde sua instauração em 1971, não apresentou resultados que justifiquem sua implantação e seus propósitos. Como demonstração, apresentou na prática uma formação esvaziada de conteúdos gerais, sem ênfase nos conhecimentos *populares*, ao mesmo tempo em que não possibilitou as condições objetivas para ser desenvolvida uma formação didático-pedagógica consistente.

É evidente que a visão tecnicista e acelerada, enaltecida na época, torna latente a desarticulação da prática pedagógica com as teorias equivalentes, ceifando a qualidade da educação como um todo, o que fica claro quando observamos as palavras de Alves, quando diz que a Lei:

[...] reduz bastante o espaço de atuação do professor, desenvolvendo a figura do *técnico* e o espaço por este ocupado, na formulação e o desenvolvimento do currículo, bem como da administração e supervisão do ensino. A visão empresarial/sistêmica da escola *exige* o estabelecimento da *divisão do trabalho* no processo de ensino. (ALVES, 1986, p. 6 – grifos do autor).

Evidenciou-se que a forma tecnicista de organização e desenvolvimento do currículo acompanha, espontaneamente, o movimento da situação econômica, demonstrando a subordinação da época ao modo de pensar burguês. O que demonstra, com clareza teórica, os entraves de uma organização e direção do processo de ensino-aprendizagem, enquanto um desdobrar da formação de professores.

As inconformidades apregoadas pela Lei nº 5.692/71, haja vista seu conteúdo originalmente conservador, conduziu muitos profissionais do ensino a realizar um denso e profundo debate político, com vistas a estabelecer novas definições para a formação do educador no Brasil. Interessante salientar aqui, a emblemática função que assumiu o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas – UNICAMP, no ano de 1978. Seminário esse que deu o ponto de partida para que fossem, futuramente, reformuladas ações no tocante à formação docente.

Entre as causas que apontavam o momento como adequado para iniciar os debates sobre a formação de professores, encontra-se a divulgação das ideias marxianas e gramscianas que, somando-se ao embate, propiciaram suportes

teóricos para o estudo da formação social em outra perspectiva, além da existente na época.

Os estudos acerca das ideias mencionadas estavam demonstrando aos cursos de formação de professores e aos seus formadores a necessidade de romper com a compreensão ingênua da formação econômico-social capitalista da sociedade, conduzida e irradiada por meio da ideologia burguesa da Revolução de 1964. Apontando um horizonte possível à educação e à sociedade

Os professores brasileiros, a partir do Seminário realizado na UNICAMP e em seus ainda camuflados processos de organização, *tomaram* consciência da necessidade da elaboração de uma Lei *maior* para a educação brasileira, objetivando a superação da percepção imediatista da realidade.

Isso equivale dizer que a organização das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996 – vai além da aparência do fenômeno educação, pois capta conexões que foram engendradas socialmente e que, por sua vez, possuem conteúdos oriundos de elucubrações críticas sobre a realidade.

Os objetivos que foram se delineando, a partir da força política do conjunto de professores das mais diversas localidades do Brasil, constituiu o levante necessário para corroborar com o movimento organizado da sociedade civil, que começou a exigir mudanças radicais no quadro das prioridades sociais e econômicas do país.

Os movimentos que se organizaram e se desenvolveram até culminar na nova LDB/96 – ao contrário dos propostos pelos governos autoritários da revolução e os liberais que os seguiam –, apontavam para uma atenta e radical avaliação das possibilidades objetivas da época. Ao passo que eles levavam em conta a situação política, econômica, social e educacional, a fim de poder intervir com propriedade e, também, criar soluções avançadas e coerentes com as possibilidades contidas no contexto historicamente determinado.

Nesse período, com base no que nos aponta a literatura sobre o tema, a Lei nº 5.692/71 representou um fracasso político, bem como também acarretou em prejuízos imensuráveis para a educação brasileira, tendo em vista o fato de ignorar, ou somente considerar o imediato da realidade e indicar que algumas fases significativas do processo educacional brasileiro poderiam ser suprimidas ou eliminadas em sua totalidade. Em relação às implicações da lei, Aranha, diz que:

[...] a alegada neutralidade técnica, que asseguraria a administração e o planejamento despolitizados, na verdade camufla e fortalece estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos. Portanto essa reforma, aparentemente apolítica, foi, de fato, política. (ARANHA, 1996, p.216).

Com efeito, a partir de uma intensa pressão, mediado pelas forças da sociedade civil, das classes políticas e das organizações estudantis, como forma adversativa ao arbítrio e em comunhão com o ainda incipiente enfraquecimento do regime militar, inicia-se no país um *modesto* processo de democratização.

Não obstante, a educação começa a concretizar o evidente fracasso imposto pela reforma posta pela LDB/71. Como desfecho adversativo, contudo paliativo, surge a Lei nº 7.044/82, que dispensa as escolas da ênfase na profissionalização, priorizando, aparentemente, a formação de caráter geral para os alunos.

Frente aos inúmeros mecanismos de censura, alguns intelectuais, voltados para as questões educacionais, continuaram pensando e produzindo de forma independente. Com tal intenção, cabe citar: Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Maurício Tragtemberg, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes e Moacir Gadotti.

Com o passar dos anos, já no início da década de 80, começa a se tornar evidente o enfraquecimento do regime militar. Por sua vez, no ano de 1985, começa a vigorar o primeiro governo civil instaurado a partir da posse de José Sarney, Vice de Tancredo Neves – morto antes de assumir oficialmente o *posto* de Presidente do Brasil.

Com o objetivo de sedimentar um governo democrático, iniciam-se uma série de processos revisionistas, com a finalidade de romper com a *herança* ditatorial militar, ainda muito arraigada nas instâncias sociais, políticas e econômicas. Com efeito, dá-se o ponto de partida para a valorização do magistério e em contrapartida a restauração das escolas públicas com qualidade.

Face às grandes mazelas, oriundas do viés profissionalizante instaurado na Educação Básica e fortemente arraigado na formação de professores, constituem-se uma série de medidas com vistas a reformular a habilitação para o magistério. Cabe citar a transformação das Escolas Normais em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMS, ocorridas, a maioria, nos estados de Minas Gerais e São Paulo.

Fortemente engajado em desenvolver uma educação nos moldes da democracia, o país, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura - MEC, passa a fomentar debates em torno da temática “Educação para todos”²⁸. Nessa perspectiva, começam a ser delineados e elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Em sintonia com os debates acerca da escola pública, o processo de elaboração da Constituição de 1988, que fora aprovada em 05 de outubro do mesmo ano, acena em seu conteúdo as fortes pressões e repercussões incitadas para a nova realidade. Em particular, no que tange à formação de professores, destacamos a valorização dos profissionais do ensino por meio de planos de carreiras específicos, conforme nos mostra o artigo 206, item V – redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 – que aponta os princípios básicos para que o ensino seja ministrado, a partir da:

Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (BRASIL, Constituição de 1988 de 5 de outubro de 1988).

Começa, dessa forma, e a partir do apregoado pela Constituição de 1988, a se delinear a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4.4 Atualidade educacional – A nova LDB

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais.
Karl Marx

²⁸ Deve-se a essas discussões a forte repercussão da Conferência de Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien na Tailândia.

Não muito diferente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação anterior²⁹, que demorou 13 anos para ser aprovada pelo Congresso Nacional, a nova LDB – Lei nº 9.394/96 – é mediada por muitos impasses de cunho sócio-político.

Logo, a LDB aprovada, em nosso ver, não traduz os ideais da maior parte da sociedade brasileira. Todavia, é preciso enfatizar que a construção da educação pública, democrática e de qualidade depende, além da criação de leis, também da firme vontade política assumida pelos cidadãos, no intuito de elevar a cultura de nosso país. Afinal, a educação é produto da práxis cotidiana de homens e mulheres, de educadores e educandos.

Em relação ao movimento de aprovação da LDB/96, é importante destacar a tramitação de dois projetos com fins idênticos. O primeiro projeto³⁰, encaminhado e aprovado pela Câmara Federal³¹ em maio de 1993, por ser considerado detalhista e corporativista, é contraposto pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro³². Entretanto, mesmo surgindo como contraposição, o projeto “[...] é criticado por ser vago demais, omissos em pontos fundamentais e autoritário.” (ARANHA, 1996, p.224).

Por se constituir dentro de um contexto considerado vago, o projeto de Darcy Ribeiro criou as condições para que houvesse um amplo debate entre as diversas instâncias da sociedade que se encontravam ligadas à educação. Para tanto, o polêmico projeto fez com que a Câmara Federal, as Associações Educacionais, os Partidos Políticos, os educadores e os empresários adentrassem em um fecundo debate que, em nosso entendimento, nada mais foi do que a concretização do conflito dos interesses de cada um dos segmentos.

Com efeito, a nova LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, oriunda do Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro, representa em seu conteúdo um significativo momento de transição na educação brasileira. Logo, o movimento de aprovação da LDB/96, possibilita percebê-la como a síntese contraditória de

²⁹ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

³⁰ O projeto resultante da elaboração de um *consenso* entre os diferentes interesses em conflito foi, enfim, aprovado sob o número 1258/88, pelo plenário da Câmara em 13 de maio de 1993. Encaminhado ao Senado recebeu o número 10193, e teve como relator o Senador Cid Sabóia.

³¹ No Senado, o projeto da Câmara somente foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça em 20 de novembro de 1994. Entretanto, os trâmites não se sucederam devido à ausência de *quorum* para ser votado na Câmara.

³² O projeto do Senador Darcy Ribeiro, subscrito pelos Senadores Maurício Correa (PDT-DF) e Marco Maciel (PFL-PE), acabou sendo aprovado pelo plenário, devido a um conjunto de manobras regimentais em fevereiro de 1996.

diferentes projetos políticos e pedagógicos que, por oito anos, se confrontaram em diversas instâncias da sociedade civil e, particularmente, no Congresso Nacional.

Com um forte viés voltado para a sedimentação de uma formação inicial de qualidade, a LDB/96 representou estar atrelada aos problemas educacionais engendrados ao longo dos anos da educação brasileira, cabendo salientar a explícita busca por universalizar o Ensino Fundamental.

Por representar o final da primeira geração de reformas educacionais, a LDB/96 consolidou uma nova perspectiva no tocante à atividade de ensino e aprendizagem, bem como para as diretrizes de formação dos professores.

Dessa maneira ela prescreve um modelo curricular em que os conteúdos de ensino e aprendizagem deixam de ter sua devida importância, relegando para as competências e habilidades o caráter prioritário nos processos educacionais.

Em vista disso, a formação de professores e as habilitações para cada nível de ensino – conforme o preconizado no artigo 62 da LDB/96 – possibilita, com ressalvas, que os professores egressos do Ensino Médio da Modalidade Normal possam atuar como docentes nas redes de ensino.

Entretanto, o “Título IX, Disposições Transitórias”, aponta uma série de medidas que compreendem questões significativas, assim sinaliza:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]
§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...]
III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; [...]
§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Torna-se explícito, por meio do artigo citado e intensificado a partir do ano de 2001, o delineamento de um tensionamento para a elevação do nível de formação de professores a fim de atender às metas e aos objetivos da Lei nº 10.172, de 2001. Lei esta, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE.

Nele, fica sinalizado que a qualificação dos docentes torna-se um dos maiores desafios à sociedade, relegando, por sua vez, tal tarefa ao Poder Público. Assim,

nas diretrizes sobre a formação dos professores e a valorização do magistério o PNE salienta que:

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. (BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

Se levarmos em consideração o que vem sendo tratado acerca da valorização do magistério, é notório o aspecto positivo da preocupação em formar professores com uma qualidade razoável para o exercício da docência. Porém, cabe mencionar de forma breve, mas contundente que, na verdade, essa postura propalada como política pública vai ao encontro do cumprimento de recomendações vindas de organismos internacionais. Recomendações essas que exigem dos países dependentes condutas específicas para obter financiamento para inúmeros projetos. Ou seja, serve “[...] como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos” (FREITAS, 2007, p. 120), e, por sua vez, com qualidade baixa, como garantia aos empréstimos. Nesse íterim, não questionamos o mérito, contudo a qualidade.

Em relação à formação de nível médio da modalidade normal, é interessante salientar que, mesmo reconhecendo a forte tendência mundial da qualificação docente em nível superior, a LDB/96 admite tal nível de formação. Dessa forma, se enquadra como “[...] a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica.” (BRASIL/CNE/CEB, Parecer nº 1, de 29 de janeiro de 1999). Em relação a esse reconhecimento o PNE indica que:

Deve-se observar ainda que, apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descurar da formação em nível médio, que será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do País. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas, e a última, servir como centro de formação continuada. (BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

Sensível a essa modalidade de formação, o PNE recomenda uma série de mudanças a serem realizadas no modelo de organização dos cursos da modalidade

normal, tendo como prioritária a necessidade de retomar como princípio orientador a formação de professores que articule em seu bojo a teoria e a prática.

Face ao papel histórico que os cursos normais de nível médio desempenharam no Brasil, seria imensa ingenuidade considerar a sua totalidade como ineficiente ou inadequada ao longo da história. Não obstante a isso, é inegável acenar para a perspectiva da preparação do professor em nível superior. Prioritariamente por entender que não é possível formar professores sem pesquisa, sendo a universidade o local propício para tal fim, não em detrimento dos outros. Logo, em face da atual estrutura, muitas vezes *capenga* do Ensino Básico – desprovida de meios materiais e subjetivos adequados –, a pesquisa – considerando aqui todo o fôlego de uma pesquisa com qualidade socialmente contributiva – é fundamental na compreensão das condições econômicas, culturais, políticas e sociais da realidade objetiva, para que, assim, as questões pontuais para os dias atuais façam parte da totalidade das relações educacionais.

Por fim, cabe reforçar que vislumbramos a constituição desse resgate visando adentrar o devir histórico do nosso fenômeno material social de pesquisa, tendo em vista que a sua constituição ao longo dos anos muito nos mostrou acerca do modo de sua manifestação e muito nos aponta sobre os seus limites e entraves atuais.

5. Consolidação do objeto de pesquisa

5.1 Tipo e natureza do estudo

A presente dissertação originou-se de pesquisa acerca das práticas didático-pedagógicas dos docentes que atuam na rede escolar de ensino de São José do Norte – RS, na qualidade de egressos do curso de formação de professores de nível médio – modalidade normal – do Instituto Estadual de Educação São José, com vistas a investigar as contradições existentes e o modo como elas são produzidas e superadas em seus cotidianos escolares. O presente estudo estruturou-se a partir da perspectiva do estudo de caso, tendo em vista que ele aprofundou-se em conhecer às experiências/vivências de três docentes que atendiam aos critérios da pesquisa na eleição de seus sujeitos e que, também, se propuseram em contribuir com ela.

Na intenção de efetivar o estudo de caso como a linha dorsal metodológica de nossa pesquisa, buscamos na filosofia subsídios que nos possibilitassem conhecer as suas características, encontrando em Triviños (1987), a conceitualização de que essa abordagem é “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente.” (p. 133 – grifo do autor). Logo, com o material oriundo das análises, foi possível formar uma unidade do fenômeno em estudo, estabelecendo as relações e ligações que compreenderam a sua totalidade.

Amparados por essa abordagem, intentamos situar o nosso fenômeno material social na sua singularidade, concebendo as experiências dos docentes pesquisados como únicas/particulares e conectadas a uma realidade objetiva mais ampla que o próprio contexto poderia estar sugerindo. Ao mesmo tempo, buscamos manter o relativismo cultural, de forma que nosso ciclo investigativo pudesse pautar-se no movimento contínuo da teoria à prática e da prática à teoria. Esse estrito vínculo tende a enriquecer o processo de produção do conhecimento, pois ao mesmo tempo em que solidifica as descobertas da pesquisa, as suspende teoricamente para questioná-las sob os diferentes prismas investigativos.

Com base nessa rigorosidade metódica, tomamos como referência de pesquisa as práticas didático-pedagógicas dos professores egressos do Instituto Estadual de Educação São José, pois acreditamos que elas constituem uma

unidade que, por sua vez, é resultante de uma teoria e de uma prática, explicitada por meio da intencionalidade do programa de formação de professores do qual fizeram parte.

No mesmo tom, procuramos manter a relação epistemológica existente entre os aspectos *internos* e *externos* da pesquisa, uma vez que todo fenômeno material social existente na realidade concreta é, por mais singelo que seja, uma micro representação da sociedade, ou dos grupos sociais aos quais pertence. Por isso, buscamos manter uma tênue conexão entre o recorte teórico e a metodologia aplicada a cada fase da pesquisa, pautando-se nas diferentes opções metodológicas disponíveis. Essa perspectiva possibilita aos leitores do estudo avaliá-lo, criticá-lo ou contestá-lo sob com base nas diferentes linhas teóricas.

Sobre a formação de professores, temos referências de que a forma como a sociedade está organizada implica que ela assuma características cruciais na perpetuação ou superação do modo de sua organização. Ao passo que se consegue abstrair qual intencionalidade possui um programa de formação de professores, conseguimos saber que significado ele possui na conjuntura social e, nesse caso, torna-se possível visualizar se o conjunto dos referenciais teóricos e práticos dessa formação está atrelado à classe dominante ou à classe dominada; logo, o que é posto pelo arcabouço teórico é transposto na prática, considerada aqui como a manifestação objetiva dos interesses de uma classe em particular. Porém, se a postura assumida por uma formação referencia a perpetuação da dominação, não se deve acreditar que estejam eliminadas as possibilidades de existirem teorias e práticas revolucionárias em educação.

Ora, se acreditamos que, independente da postura que uma formação de professores assume, a estrutura social constitui-se na luta de classes, acabamos por conceber que os fenômenos materiais sociais não são estáticos, eternos e nem estão determinados socialmente. Por se constituírem como um processo de formação e prática de professores, suas existências são conduzidas por um movimento que relaciona a teoria e a prática; desenvolvidas no processo formativo e atreladas a teoria – que dá suporte à prática – e à prática, que se efetiva nas atividades do cotidiano escolar.

Por compreender que nenhum sujeito está isolado no mundo e, do mesmo modo, existem relações e ligações que constituem a manifestação de unidades singulares, buscamos, a partir das relações de dependência mútua e recíproca com outros sujeitos da realidade, analisar o mais profundamente possível a realidade de cada sujeito pesquisado, como se eles fossem uma unidade na diversidade. De forma que tivéssemos condições de conhecer o fenômeno em estudo a partir da representação que os sujeitos pesquisados possuem do que vivenciam em seus cotidianos.

Lukács (1974), em *História e Consciência de Classe*, nos conduz a entender que quando buscamos compreender as relações e ligações que são manifestadas na singularidade dos sujeitos, adentramos a constituição de suas essências que, se conhecidas e compreendidas, permitem que criemos as condições necessárias para transformar posturas contingentes em atitudes adequadas e conscientes, obviamente, tudo em função do interesse prático ao qual nos propomos.

Assim, Lukács, se expressa sobre o tema:

Somente neste contexto que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elemento do devir histórico) numa totalidade se torna possível o conhecimento dos fatos como conhecimento da realidade. Este conhecimento parte das determinações simples, puras, imediatas e naturais [...], para avançar a partir delas para o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução em pensamento da realidade. Esta totalidade concreta não é, de maneira nenhuma, dada imediatamente ao pensamento. (LUKÁCS, 1974, p. 23).

Compreendemos que quando descreve-se um fenômeno fora de sua historicidade, de forma desconexa da sua totalidade, fazemos com que ele perca toda a sua riqueza, ou grande parte dela; principalmente, quando desconsideramos que ele é apenas uma das partes de um processo complexo, amplo e que representa a síntese de múltiplas determinações.

Nesse caminhar, entendemos que para conhecer as particularidades da formação e a prática dos professores egressos do Instituto Estadual de Educação São José – IEESJ era preciso que explorássemos todas as nuances possíveis acerca das características da formação de professores de modo geral, para poder captar todas as influências existentes no particular.

Para conseguirmos atingir o conhecimento das particularidades de nosso fenômeno, foi necessário fazer um estudo do Projeto Político Pedagógico - PPP do IEESJ. Essa atividade deu-se por considerá-lo peça fundamental na constituição das diretrizes existentes na formação em tela e por saber da sua função no interior do todo histórico ao qual pertence, ou seja, era preciso percebê-lo no interior da historicidade da formação de professores em nível médio.

Nas palavras de Ilma Veiga, encontramos respaldo para considerar o PPP como instrumento prioritário nos objetivos propostos pela escola. Ela ressalta que:

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 1998, p. 13).

É factível que esse rumo e essa direção, por fazerem parte de um contexto particular, são a expressão de uma intencionalidade. O que demonstra que o PPP é a materialização de um ideal intencional de formação. Portanto, ao analisar seu conteúdo, buscamos entender de que forma o Instituto está considerando a formação dos professores que vão atuar em São José do Norte – RS e a conformidade com peculiaridades do município. Também buscamos identificar o grau de relevância do contexto escolar na constituição do conjunto de seus objetivos, bem como compreender quais são os fundamentos teórico-metodológicos que o orientam.

Desse modo, o conteúdo do Projeto Político Pedagógico do Instituto fez parte de nossas análises, com vistas a situar as concepções do Instituto e formação de professores que ele comporta, sem, obviamente, ser o estudo prioritário de nossa pesquisa. Ao ratificar seu estudo, fizemo-lo pois entendemos que o PPP não se constitui apenas na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar no espaço coletivo.

Ao realizarmos o estudo do Projeto Político Pedagógico, reconhecido por nós como a materialização dos intencionais do Instituto, reconhecemo-lo não como um

material puramente utilitário e recheado de filões teóricos. Pelo contrário, ao estudá-lo, amparados na perspectiva dialética, vimo-lo como prática e, dessa forma, entendemo-lo como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos.

Portanto, se visamos conhecer a representação que os sujeitos de pesquisa possuem sobre o desdobrar formativo que vivenciaram, foi preciso, também, estudarmos o PPP. Tendo em vista, que ele é a representação social do corpo docente, dos orientadores pedagógicos, da direção do Instituto e da comunidade escolar, quando abordamos o tema formação de professores.

Filosoficamente e politicamente, entendemos que analisar o Projeto Político Pedagógico de uma escola é refletir sobre a escola a partir do conjunto da sua função social, haja vista que, em seu conteúdo, estão presentes os critérios utilizados para definir o que se deve ensinar, o que se deve aprender e de que modo a formação ocorre, a partir das relações com os objetos de ensino e aprendizagem.

Com base no PPP conseguimos conhecer por que o IEESJ ensina determinados conteúdos e não outros, por que alguns conhecimentos são considerados mais relevantes em detrimento de outros. Para Ilma Veiga essas especificidades são o reflexo da seleção cultural feita pelos currículos escolares.

Assim, ela se expressa:

As investigações e os estudos críticos do currículo têm indicado que a seleção cultural, aquilo que se delimita como legítimo e válido a ser ensinado nas escolas e aprendido pelos alunos, sofre influências políticas, econômicas, sociais e culturais. Por isso, a seleção do conhecimento escolar não é um ato neutro, desinteressado e descontextualizado. (VEIGA, 2001, p.58).

Cabe ressaltar que, no contexto do currículo da formação de professores, por mais que ele busque ser sensível às expectativas e aos anseios da comunidade, cabe aos profissionais da educação e, por sua vez, aos pesquisadores, o papel decisivo de contribuir para clarificar e desvelar as contradições apresentadas nos currículos. Principalmente, se considerarmos que as matrizes curriculares são o resultado de conflitos e contradições, pois, sendo culturalmente determinadas e historicamente situadas elas não podem estar desvinculadas da totalidade social, fundada no modo de produção vigente.

Os estudos que realizamos em dissertações de mestrado e teses de doutorado atinentes ao tema, têm evidenciado que a forma como a teoria tem sido apresentada e desenvolvida com os alunos tem papel crucial no resultado das suas formações. Nas mesmas pesquisas, viu-se que a prática em particular é o reflexo das aprendizagens singulares e das experiências vivenciadas pelos sujeitos, tendo em vista que elas influenciam na forma como a teoria vai transpor-se na prática de ensino dos professores.

Isso nos faz lembrar Marx e Engels (2002a), na *Ideologia Alemã*, quando afirmam que:

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar a sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são, coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, p.11 – grifo dos autores).

Portanto, a forma como atribuímos intencionalidade a nossa prática, está no modo como teorizamos a realidade objetiva – estando ela condicionada pela forma como a humanidade têm produzido sua existência. Logo, as práticas e as teorias que temos possibilidade de conhecer são, na realidade, reflexos possíveis do contexto social em que vivemos, o que faz com que sejamos o que estamos sendo.

Karl Marx, no prefácio de sua “Contribuição à crítica da economia política” escreve:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política, intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, é seu ser social que inversamente, determina sua consciência. (MARX, 1983, p. 24).

Ao realizarmos o estudo do que está explicitado no PPP, nas matrizes curriculares, e em contrapartida, na prática dos docentes atuantes no curso de formação de professores do IEESJ, possibilitamos um *alargamento* de nosso campo de representação³³ sobre o processo de formação de professores de nível médio no Instituto São José. Esse tipo de abordagem do fenômeno é, nas palavras de Kosik, “[...] a decomposição do todo.” (1989, p.14).

O que nos propomos compreender foi como o PPP, o currículo e a prática dos docentes formadores foram desenvolvidos no Instituto Estadual de Educação São José, a partir da representação que os egressos possuem desse processo, e como que esta vivência/experiência está sendo transposta na prática deles nas escolas municipais em que atuam.

Dessa forma, o problema que orientou nossa pesquisa foi: **que contradições se manifestam nas práticas didático-pedagógicas dos professores egressos do curso de nível médio da modalidade normal do Instituto Estadual de Educação São José, no município de São José do Norte – RS e de que modo elas estão sendo superadas por eles?**

Ao conhecermos qual é a intencionalidade do PPP e do currículo, conseguimos melhor compreender se o que foi proposto como fundamentação didático-pedagógico conseguiu subsidiar a solução dos possíveis conflitos inerentes ao modo de organização de nossa sociedade, ou seja, visamos adentrar nosso problema de pesquisa, questionando: como os professores formados pelo IEESJ estão resolvendo/superando os conflitos/situações-limite que a sociedade vivencia e que do cotidiano escolar faz parte?

De modo a delimitar e explicitar nossa compreensão acerca de nosso problema de pesquisa, foi necessário apontar nosso entendimento do que são contradições dentro da perspectiva teórica do materialismo dialético. Logo, consideramos que ela é a categoria *mais* importante da dialética e constitui-se na *fonte* do movimento. No mesmo sentido, entende-se que as contradições se desenvolvem, isto é, não são dadas na realidade.

³³ Estamos usando o termo representação para designar dialeticamente um grau de desenvolvimento superior ao da percepção, no qual os fenômenos *refletidos* na consciência por meio da sensibilidade e da percepção constituem-se em um nível de conhecimentos que está além da mera reprodução fixa e imediata do fenômeno.

No processo de desvelamento de nosso fenômeno, foi preciso adentrar o estudo de sua determinação histórica e também compreender a origem e o seu desenvolvimento, bem como observar as características da passagem de uma fase/manifestação à outra. Ao passo que conhecemos tal processo, tornou-se factível as contradições que movimentaram cada momento histórico, isto é, os aspectos e tendências contrários que tensionaram a passagem de uma forma inferior a outra superior. Esforço intelectual que consideramos tê-lo atingido, por meio do resgate histórico realizado sobre a existência dos cursos de formação de professores da modalidade normal.

Do mesmo modo que as mudanças na sociedade são atribuídas ao desenvolvimento da contradição no seu interior, isto é, da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, da contradição entre as classes, da contradição entre o velho e o novo; na formação de professores, as mudanças também ocorrem pelo desenvolvimento da contradição no seu interior, ou seja, da contradição entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, aulas e seminários, professores e alunos, enfim, entre as matrizes curriculares e o PPP.

Em relação à contradição entre pólos opostos, que possibilitam o desenvolvimento das formações materiais sociais, Bottomore, apoiado no pensamento marxista, diz que:

[...] as contradições dialéticas se tem caracterizado em contraste com as oposições ou conflitos exclusivos ou “reais”, pois seus termos ou pólos pressupõem-se mutuamente, de modo a constituir uma *oposição inclusiva* [...]. (BOTTOMORE, 1997, p. 80 – grifo do autor).

Nesse caminhar, o processo de conhecer as contradições, que se resolvem por meio das práticas docentes dos egressos do IEESJ à luz da ontologia do cotidiano escolar, nos possibilitou conhecer as relações que foram estabelecidas durante o processo histórico de desenvolvimento dos cursos de formação da modalidade em estudo. Logo, explicitamente, a dialética desse estudo deteve-se, também, em entender como a teoria e a prática da formação de professores se desdobraram na práxis de seus egressos, e, como esta teoria e prática – práxis – se relacionaram com a realidade e as necessidades escolares do Município.

Dessa forma, concebemos um intenso movimento nesse processo, ou seja, se juntas, teoria e prática de formação de professores não conseguem resolver os conflitos emanados da realidade, a partir do que a prática docente suscita, torna-se necessário, tendo em vista a peculiaridade da atividade docente, superar as situações-limite que se apresentam no cotidiano escolar. Então, retomamos a questão: de que forma os professores estão superando as situações-limite/contradições? E, que teoria tem amparado as superações?

A dialeticidade ato-limite e conhecimento, que se manifesta no cotidiano escolar, aparentemente é própria de dois pólos que se encontram em situações opostas e, por sua vez, diferentes; ou seja, a realidade existente no Município de São José do Norte e o desenvolvimento do complexo formativo de professores do IEESJ.

A diferença que aparentemente se comportava como algo simples, não importante, começou a se tornar fundamental, frente às necessidades de mudanças na realidade do município e a proposta didático-pedagógica desenvolvida pelo Instituto formador de professores; logo, se criaram às condições adequadas para que as diferenças essenciais se tornassem contrárias. A partir desse momento, as contradições oriundas do tensionamento entre o complexo formativo e o cotidiano escolar chegam ao estágio dos extremos e, assim, entram em conflito, tornando-se uma unidade e, exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições.

Nessa perspectiva, o *confronto* salutar que mencionamos como sendo a *luta e a unidade dialética dos contrários*, compreende a ideia de que, também, a educação visa, entre outros objetivos, resolver contradições, com vistas a elevar a qualidade das relações sociais no contexto em que elas se desenvolvem. Para que esse objetivo possa ser atingido nesse contexto, apresentou-se como eminentemente necessário que o IEESJ, a partir do conteúdo e da prática de suas diretrizes formativas, possua uma ligação direta e constante com aquilo que ocorre na realidade de São José do Norte – RS.

O problema que orientou o desenvolvimento dessa pesquisa, além de buscar descrever as contradições entre o proposto e o feito na formação de professores, visou também, à luz das descobertas ontológicas, propor sugestões que pudessem contribuir para que as *típicas incoerências* da realidade escolar, que se criam a partir do distanciamento de pólos extremamente significativos, como o PPP, o currículo e a

prática pedagógica profissional dos egressos, em relação às reais necessidades da comunidade como um todo, deixem de existir. O que, em nosso entendimento, somente se concretiza a partir de uma tênue ligação recíproca entre teoria e prática, que, por sua vez, promova a negação do distanciamento edificado, criando assim, condições e possibilidades de supressão e superação das desigualdades existentes, em particular as manifestadas no cotidiano escolar.

Interessante salientar, que as contradições que estamos apontando no decorrer de nosso estudo, já indicadas como dialéticas, não se manifestam antes/durante do/o processo formativo, ou seja, as contradições mencionadas não ocorreram aprioristicamente. Com efeito, elas se manifestam quando as necessidades dos grupos populares do município entram em conflito com as habilidades e conhecimentos que estão sendo praticados pelos professores egressos do Instituto. E, dessa forma, começam a se evidenciar as lacunas e as arestas que não foram superadas no processo formativo. Assim, seguindo o aspecto qualitativo do método, foi necessário saber, por meio da representação dos professores pesquisados, como essas lacunas/arestas se manifestaram nas práticas deles, pois, para captar as diferenças essenciais que se produziram e tornaram-se contrárias, é preciso:

[...] indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 1989, p.12).

Enfim, para conseguirmos entender como se explicitam e se escondem as lacunas/arestas foi necessário problematizar, nas práticas didático-pedagógicas dos professores egressos do IEESJ, as contradições do processo formativo em relação às necessidades dos grupos populares do município e de que modo os professores as estão superando em suas atividades pedagógicas.

Para avaliar o contexto das práticas pedagógicas, tendo como base o mundo do trabalho docente, foi preciso conhecer o contexto cultural, político, econômico e social do município e, ainda, saber qual a representação que os professores egressos possuem acerca da educação. Dessa forma, nos empenhamos em compreender o fenômeno em sua singularidade, conseguindo criar as condições

adequadas para propor sugestões, com vistas a transformar positivamente a realidade de São José do Norte.

Entretanto, para nos apoderarmos dos aspectos inerentes ao nosso fenômeno material social foi preciso:

[...] estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações e experimentos, etc. (TRIVINOS, 1987, p. 74).

Assim, pensamos ter conseguido ultrapassar o nível do concreto sensível para outra forma de conhecimento do fenômeno em estudo, denominada análise e/ou abstração e, assim, chegar ao concreto lógico.

Forçosamente, foi preciso apoderarmos das características quantitativas de nosso fenômeno. Com esse propósito, tivemos a finalidade de estabelecer um diagnóstico do contexto no qual somos partícipes, visando, desse modo, edificar o nível da grandeza de nosso estudo. Logo, foi preciso identificar as escolas municipais que têm como professores os egressos do Curso Normal de Nível Médio do IEESJ, quantos professores em exercício em São José do Norte possuem o nível de formação normal médio, quantos alunos a rede escolar possui. Em posse desses dados, conseguimos estabelecer uma visão mais abrangente da complexa realidade do município, constituindo uma unidade dos aspectos qualitativos e quantitativos, de modo a conceber que “[...] a quantidade e a qualidade constituem uma unidade dialética, isto é, que é impossível falar de uma sem referência à outra.” (TRIVIÑOS, 2001, p. 75).

5.3 Pressupostos assumidos pelo estudo

Todo o trabalho de pesquisa que se encontra envolvido e comprometido com resultados que possam contribuir no desenvolvimento das transformações sociais, exige, de quem o faça, uma postura política e uma concepção clara de homem, de mundo e de sociedade. Logo, para podermos questionar e desvelar as situações-limite que dificultam as práticas dos *sujeitos pesquisados*, realizando uma

aprendizagem adequada de suas realidades, foi preciso que entendêssemos as necessidades que a realidade objetiva não mostra no seu imediato.

Porém, foi sempre importante lembrar que os processos sociais ou fenômenos materiais sociais se constituem como efeitos do modo de produção capitalista; o que nos permitiu refletir acerca da forma como as relações sociais estão sendo desenvolvidas, de modo que fosse possível entender às exigências do momento histórico vivido pela comunidade de São José do Norte – RS, sem se afastar da totalidade da sociedade.

Na compreensão de que o modo de produção capitalista desapropria o trabalhador/professor das condições adequadas de produção, quando o impede de conhecer a realidade na qual trabalha e os objetivos aos quais se propõe, subtraindo, dele a possibilidade de transformar a realidade e, com efeito, a si próprio, queremos clarificar que as contradições engendradas pela lógica perversa do capitalismo estão a exigir de todos uma urgente reflexão crítica sobre o modo de produção excludente e imperativo de nossa sociedade. Para Ellen Wood, a crítica precisa anunciar que essa lógica se constitui como “[...] as leis do movimento capitalista [...]”, e por isso, não são a “[...] lei universal da história.” (WOOD, 2003, p.15). Portanto, a reflexão crítica deve contribuir com o entendimento de que esse modo de produção excludente não é eterno, e que não devemos acompanhar as suas *premissas estáticas*, com a ideia errônea e derrotista de que nada mais é possível ser feito e sim, de modo adversativo, desenvolver uma práxis que negue essa lógica impositiva e dominante.

Sob essa ótica, ao buscarmos esclarecer as hipóteses iniciais de nossa pesquisa e por termos a intenção de *caminhar dentro* da perspectiva qualitativa e dialética, se fez necessário acenar nosso entendimento acerca da constituição de hipóteses. Para tanto, as hipóteses apontadas no projeto de pesquisa se constituíram como as *possíveis verdades*, estando elas amparadas por informações preliminares acerca do fenômeno material social em estudo.

Em face disso, é importante salientar que a hipótese “[...] é uma verdade pré-estabelecida, intuída e deduzida com o apoio de uma teoria, logo, ela [...] indica caminhos ao investigador, orienta seu trabalho, assinala rumos à investigação.” (TRIVIÑOS, p.105-6, 1987).

Fundamentados nessa perspectiva, as hipóteses que arrolamos em nosso projeto formaram concepções e ideias do possível resultado que poderíamos alcançar com o estudo.

Dessa maneira, elencamos e debatemos inicialmente três hipóteses:

- 1. Na formação dos professores, egressos do IEESJ, são desenvolvidos saberes que dificultam o rompimento com práticas pedagógicas convencionais/tradicionais que ocorrem nas salas de aula das escolas municipais em que atuam.**

A formulação dessa primeira hipótese pautou-se no *descolamento* das propostas político-pedagógicas dos institutos de formação de professores de nível médio, em relação à prática profissional vivenciada pelos professores egressos dessa modalidade de formação. Esse entendimento nos permitiu sublinhar, mais uma vez, a necessidade da unidade entre teoria e prática, unidade essa que faz da política didático-pedagógica de cada escola/instituto a real formação de professores.

Essa política, na medida em que representa o elo entre a teoria e prática é aquela que não só interpreta o mundo, mas que o transforma com a práxis. Seguindo o que nos aponta a décima primeira tese de Marx sobre Feuerbach: “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX, 2002b, p.103), acreditamos que ao passar da fundamentação teórica, desenvolvida durante a formação de professores, à ação política, à prática emancipatória e, conseqüente, à práxis revolucionária, estamos concretizando uma educação de qualidade substantiva.

- 2. As práticas pedagógicas/profissionais dos professores do município de São José do Norte – RS – egressos do Instituto Estadual de Educação São José – exigem outros saberes/conhecimentos didático-pedagógicos que não foram os produzidos/desenvolvidos no decorrer de suas formações docentes.**

Na busca por elencar subsídios que dêem suporte a essa hipótese, visávamos nos convencer de que é possível formar professores com aprendizagens

que desenvolvam práticas criativas, distante do vazio nebuloso e próximo da concretude sócio-histórica. Na verdade, o vivenciado na formação de professores, relacionado ao que o vivenciei em minha formação como pedagogo, indica que devemos, a alto preço, arriscar-nos na esperança do devir histórico, precisamente por estarmos remando *contra a corrente* dominante.

Em Ivete Simionatto, estudiosa de Gramsci, encontramos as seguintes palavras:

A superação da ordem atual, a construção de uma nova *civiltà* que consiga vencer os desafios da modernidade necessitam de vontade, ação e iniciativa políticas, capazes de impulsionar a criação de uma nova racionalidade que englobe a socialização da economia, da cultura e do poder político. (SIMIONATTO, 1998, p. 64).

A importância de sempre estar aberto ao novo, de modo a romper com o pseudo-determinismo da história, colocou-nos em prontidão para com o presente. Essa *vigilância* levou-nos a pensar, enquanto hipótese de pesquisa que, talvez, a proposta didático-pedagógica do Instituto de formação de professores de São José do Norte – RS, mesmo co-existindo com a realidade concreta em que vivem os habitantes do município, estava distante dela. Com efeito, o ensino proposto pelo curso e a aprendizagem organizada pelos alunos do IEESJ, diferem em seu tempo e espaço, do espaço e do tempo da realidade objetiva praticada e teorizada no município.

Logo, a partir da perspectiva que não dicotomiza a prática da teoria, foi possível considerar que a práxis, amparada no cumprimento das necessidades e na perpetuação de saberes ligados à classe dos oprimidos, constitui o movimento de superação, transformação e organização de uma nova sociedade. Na qual, seja imperativa outra forma de organização social, econômica e política e, por sua vez, resulte em uma nova orientação ideológica e cultural, apoiada na busca pela igualdade substantiva.

3. Há contradições fundamentais na formação e no trabalho docente dos egressos do IEESJ, que dificultam o desenvolvimento de uma ação revolucionária, que possa romper com a hegemonia

reprodutiva do modo de organização das relações sociais no capitalismo.

A hipótese acima refletia nosso objetivo de conhecer, interpretar, explicar e compreender as contradições existentes no processo de formação de professores do IEESJ, bem como de que forma elas se apresentam na prática profissional de seus egressos. Nesse caminhar, a categoria de hegemonia, interpretada por Gruppi a partir do pensamento de Gramsci, nos ajudou a compreender a complexidade de nosso fenômeno. Haja vista que a hegemonia é:

[...] como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer. (GRUPPI, 1978, p. 3).

O pensamento de Gramsci exige-nos voltar a salientar que no modo de produção capitalista é condição fundamental as classes dominantes possuírem, além do domínio material e ideológico, representantes que detenham funções e papéis de direção; para assim, conseguirem produzir, num tempo histórico, evidenciado pela universalização da cidadania, uma concepção dominante que seja *totalizante* e *totalitária* e, nessa tendência, faça parte, inclusive, do senso comum da população.

5.4 Objetivos

Formular objetivos que concordem com o quadro de referência teórico-metodológico de um estudo que objetiva inserir-se dentro do contexto da pesquisa qualitativa dialética, nos tensionou a explicitar que tal estrutura possuía caráter temporário. Desse modo, os objetivos por possuírem esse caráter, estavam passíveis de serem modificados ou, até mesmo, superados e/ou substituídos, por, talvez, não atenderem à realidade que ia sendo desvelada.

Assim, inicialmente, nos propomos:

1. Conhecer, interpretar, explicar e compreender as contradições existentes no processo de formação de professores em nível médio da modalidade normal do IEESJ e como elas contrastam com as possibilidades e limites de trabalho de seus egressos.
2. Analisar e interpretar o modo como os professores egressos do IEESJ superaram, a partir de suas práticas profissionais, em escolas da rede escolar de ensino em São José do Norte - RS, as contradições existentes no cotidiano escolar.
3. Sugerir práticas colaborativas com os sujeitos da pesquisa, à luz dos resultados, a fim de contribuir com a reflexão crítica sobre a formação e viabilizar estratégias de trabalho docente, com vistas a aproximar as diretrizes formativas do curso de nível médio da modalidade normal do IEESJ com as reais necessidades educacionais do Município de São José do Norte – RS.

5.5 Procedimentos metodológicos

Ao propormos um conjunto de quefazeres³⁴, dos quais, inicialmente, julgamos serem adequados para perseguir os objetivos e compreender as hipóteses propostas, nos comprometemos com práticas emancipatórias, devido à opção por uma pesquisa de cunho qualitativo e, também, pela orientação dialética que visamos desenvolver. Soma-se a isso a perspectiva de que “[...] a realidade é sempre multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado.” (CUNHA, 2005, p. 24).

Para buscar *soluções* dinâmicas e contextualizadas ao problema de pesquisa e, ao mesmo tempo, conhecer as contradições existentes no curso de formação de professores de nível médio da modalidade normal do IEESJ, trabalhamos em dois momentos: um, estudando e compreendendo a representação que os professores

³⁴ “Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho.” (FREIRE, 1987, p.121).

egressos do curso possuem sobre as suas vivências durante seus processos formativos; e outro, compreendendo a representação que eles possuem sobre suas atuações profissionais na rede escolar de ensino de São José do Norte - RS.

A metodologia desse estudo de caso, ao seguir o processo e as etapas do conhecimento na perspectiva do método dialético, demonstrou que admitimos que nosso fenômeno material social não se organiza como uma coisa perfeita e acabada e, ainda, que o método dialético e o materialismo filosófico se encontram intimamente ligados e, deste modo, constituem o corpus filosófico da pesquisa.

Buscamos, então, seguir as etapas do método dialético em cada um dos momentos de desenvolvimento de nosso estudo. Para tanto, podemos afirmar que o método dialético apresenta duas fases, sendo que a primeira se desdobra em dois momentos distintos (subdivisões): 1) a delimitação do fenômeno material, chamado também de concreto sensível; 2) a análise ou o processo de abstração, que delinea a organização do conhecimento lógico, ou seja, a análise do concreto sensível ou da abstração anteriormente encontrada. A segunda fase do método se constitui do concreto lógico, no qual, o fenômeno material em estudo aparece como uma realidade ampla, composta, também, por relações com outros fenômenos materiais que são constituintes de uma totalidade complexa.

Segundo Triviños, a teoria marxista procura estudar os fenômenos materiais buscando neles seu sentido e descrevendo-os (diferente de outras correntes teóricas que somente os descrevem³⁵), e, também produzindo explicações e compreensões sobre eles. Logo, visa:

[...] descrever, do fenômeno, também as propriedades secundárias. Num primeiro momento, a descrição é sincrônica e ao separar os elementos do fenômeno, começa por realizar um esforço com o objetivo de estabelecer o nível de importância na realidade do fenômeno de cada um dos aspectos. Tarefa, por vezes, difícil. Quando se tem avançado na delimitação das propriedades fundamentais das propriedades secundárias, começa um novo processo, agora diacrônico, isto é, no tempo, buscando a origem e o desenvolvimento do elemento fundamental, o que determina aos outros elementos. Marx, em *O capital* realizou, em primeiro lugar, uma detalhada descrição das propriedades fundamentais e secundárias do capitalismo, até chegar a determinar qual era a prioridade essencial que definia mais claramente o sistema capitalista. (TRIVIÑOS, 2001, p. 98 – grifo do autor).

³⁵ Para saber mais acerca das teorias que se limitam a descrever como neutros os fenômenos da realidade objetiva, ver: FOSTER, John B. **Em defesa da História**. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. **Em defesa da História**: marxismo e pós-modernidade, Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

Com efeito, no primeiro momento estudamos o conteúdo dos referenciais teóricos e filosóficos que foram materializados no Projeto Político Pedagógico e no currículo do curso de nível médio da modalidade normal do Instituto Estadual de Educação São José, como um meio de conhecer a forma na qual a realidade se encontra representada pelo coletivo dos docentes, direção, pais, alunos e funcionários do Instituto.

No segundo momento, o estudo visou analisar e interpretar os conteúdos das entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas com um total de 03 egressos do curso atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede escolar de São José do Norte – RS. Tal momento deu-se, prioritariamente, por termos a preocupação em compreender nosso fenômeno de pesquisa conforme a perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Procuramos sempre enfatizar que o estudo em questão não se inseriu na perspectiva que visa generalizar e tornar absoluto o fenômeno ao qual nos debruçamos para pesquisar e estudar. Pelo contrário, o caráter que atribuímos a ele é singular, e, dessa maneira, é contrário e antagônico às generalizações que colocam todas as formações de professores dentro do mesmo bojo.

Visando estabelecer uma forma de interação que nos possibilitasse conhecer todos os meandros da prática docente, a partir de sua inserção, consideramos a entrevista semi-estruturada a ferramenta de coleta de informações mais adequada para os objetivos propostos, já que com este recurso foi possível perceber as representações que os professores possuem sobre o desenvolvimento da sua formação e o cotidiano de sua atividade docente.

Em relação à entrevista semi-estruturada, entendemos que ela representou uma forma de interação social entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, tendo em vista as características que ela nos ofereceu para podermos conhecer a realidade em estudo. A entrevista semi-estruturada (após sua transcrição), também possibilitou que pudéssemos *voltar* uma ou outra vez sobre o tópico que não estava definido claramente e que fosse de suma importância para entender a realidade do modo como ela se apresenta; assim como, também, por meio das entrevistas, foi possível aprofundar um tipo de sentimento, de conhecimento, de fato, de experiência que os entrevistados manifestaram, sendo esse procedimento extremamente

relevante para os anseios da pesquisa. O que, talvez, usando outra metodologia de *coleta de informações* acabasse ficando opaco.

Além das percepções mencionadas:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1992, p.109-10).

Por se constituir como ferramenta de manifestação das representações sociais, culturais, sócio-econômicas etc., a entrevista semi-estruturada está adequada e corrobora com “[...] a essência do método, isto é, o ponto de vista da totalidade [...]. O método dialético em Marx tem por objetivo o conhecimento da sociedade como totalidade.” (LUKÁCS, 1974, p.106).

Assim, ao optar pela realização da entrevista semi-estruturada para coletar informações sobre a formação e a prática dos egressos do curso de formação, partimos de questionamentos básicos, apoiados na teoria dialética materialista e dos objetivos e hipóteses que já havíamos formulado inicialmente.

Para tanto, organizamos nossa entrevista semi-estruturada em torno de 57 perguntas motivadoras, que foram divididas em quatro grandes blocos:

- 1) Dados pessoais e profissionais;
- 2) Formação e atuação profissional;
- 3) Teoria e prática docente;
- 4) Vivências/experiências no IEESJ.

A priori, também solicitamos à Secretaria Municipal de Educação do Município informações sobre o número de escolas municipais, professores com curso superior e professores somente com o nível de formação do normal médio e número de alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental por escola, de modo que fosse possível conhecer a rede escolar de ensino.

Tendo os dados iniciais reunidos e as primeiras análises realizadas, salientamos os dados empíricos mais latentes no tocante ao tipo de profissional que

o Instituto se propõe formar, para, assim, tornar acessível compreendê-los e compará-los com as representações, expressas pelos professores nas entrevistas semi-estruturadas.

Por nosso estudo priorizar a relação da teoria vivenciada no curso de formação de professores no IEESJ e a sua representação prática nas escolas municipais, entendemos ter conhecido a correspondência entre os conteúdos do currículo, que é refletido a partir da fidelidade em que se expressa no Projeto Político Pedagógico do Instituto. Logo, foi observado, também, como ocorre a transposição da formação em si, com base no que está indicado nos planos de ensino e do que se efetivou nas salas de aula das escolas municipais de São José do Norte.

Nessa perspectiva, mantivemos como objetos de estudo, prioritariamente, a **TEORIA**, na formação dos professores e a **PRÁTICA**, como evidência da validade da teoria *aprendida*. Nesse particular, estamos nos apoiando no referencial materialista dialético, considerando que a prática é o mais eficiente critério de verdade, assim como, expresso na Tese 2, sobre Feuerbach, de Marx, e que, por ser um fragmento clássico do marxismo, o destacamos integralmente:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva, não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terranilidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente *escolástica*.” (MARX, p.100 – grifo do autor).

6. O Materialismo Dialético, o Histórico e a Economia Política na formação do Ser Social

Neste capítulo, tivemos a pretensão de refletir sobre os aspectos filosóficos que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa em seu sentido teórico. Buscamos tomar como orientação as categorias essenciais do Materialismo Dialético, do Materialismo Histórico e da Economia Política, tendo como pano de fundo a análise do trabalho, enquanto categoria filosófica, e do trabalho docente, enquanto categoria histórica. Para tanto, começamos refletindo sobre o processo de trabalho no contexto da socialização e da constituição do sujeito enquanto ser social, na tentativa de entender, face ao sistema social vigente, quais são as limitações e as possibilidades existentes.

6.1 O trabalho na constituição do Ser Social

Sabemos que por meio do trabalho cotidiano o ser social se distingue de todas as outras formas vivas existentes no mundo. Todavia, o trabalho ao qual nos referimos como central nessa distinção é o trabalho concreto³⁶. Com efeito, o que motiva esse processo é a necessidade de produzir produtos/objetos/coisas para satisfazer as carências humanas vitais, sendo uma necessidade que perdura por toda a vida. Ou seja, o homem, em todo o seu devir histórico, terá como atividade fundamental relacionar-se com a natureza, através da mediação do trabalho, com vistas a produzir a sua existência material.

Na concepção de Engels, o trabalho, além de produzir a existência material dos homens, “[...] é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em alto grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 2004, p.14).

No momento em que a humanidade estabelece esse vínculo indissociável com a natureza, se delineia, também, um mundo intencional e planejado, produto

³⁶ Categorizado por Marx, o trabalho concreto compreende a capacidade inerente às potencialidades físicas humanas de produzir os meios para sua existência, produção essa que se desenvolve por meio do intercâmbio orgânico realizado pelo homem como a natureza, mediado pelo trabalho.

histórico do modo de organização social em que vivem. Dessa forma, cada período da história, e o tipo de formação social inerente a ele, organiza e desenvolve um modo de relação com a natureza para produzir a existência humana.

Em particular no capitalismo, o excedente é a *mola propulsora* do movimento das relações sociais e materiais que se estabelecem no seio social. Gaudêncio Frigotto aponta em seu livro “A produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista” que:

O homem, historicamente, em todas as sociedades, entra em relação com os demais homens e com a natureza, transforma-a, produz bens úteis para sua manutenção e reprodução; não só produz o imediatamente necessário, mas pode - e é o caso da maior parte das sociedades - produzir um excedente. (FRIGOTTO, 1984, p. 73).

Porém, esta forma de produzir o excedente, que por meio de análise nos remete ao sistema social capitalista, constitui-se como a mola propulsora desse sistema, mas, não como o *inventor* dele. Assim, Karl Marx escreve:

Não foi o capital que inventou o trabalho excedente. Toda vez que uma parte da sociedade possui o monopólio dos meios de produção, tem o trabalhador livre ou não, de acrescentar ao tempo de trabalho necessário à sua própria manutenção um tempo de trabalho excedente destinado a produzir os meios de subsistência para o proprietário dos meios de produção. (MARX, 1982, p. 265).

Pelo caminhar de nossos estudos e pelo conhecimento oriundo da história, aprendemos que o núcleo da distinção entre as variadas formações sociais não se legitima, exclusivamente, pelo resultado do que se produz, mas, principalmente, através dos meios e do modo como se produz. Logo, o tensionamento produtivo exercido na lógica do capitalismo está amparado nos desenvolvimento dos conhecimentos existentes para produzir sempre mais.

Com efeito, recai sobre os processos formativos a tarefa de dar suporte ao capital, ou seja, é atribuído às escolas, aos centros, aos institutos, etc., a função de desvelar, produzir e repassar o conhecimento necessário para perpetuar o modo como se produz materialmente a sociedade e, por sua vez, propiciar a manutenção da produção do excedente – necessária ao capital. Tendo em vista que seja qual for a atividade produtiva o mínimo de conhecimento se faz necessário para que a

mercadoria final possa ser produzida, já que “[...] todo o trabalho seria impossível se não o precedesse uma posição tal, a fim de determinar seu processo em todas suas etapas.” (LUKÁCS, 2004, p. 67 – tradução nossa).

Ainda conhecemos que cada formação social, a partir de suas especificidades econômicas, segue os ditames das forças produtivas, fruto do acirramento da capacidade do homem de se relacionar – mediado pelo trabalho – com a natureza.

Esse mínimo de conhecimento, anteriormente apontado, é demandado pela forma de organização produtiva inerente ao capitalismo, seja por meio do trabalho intelectual, seja por meio do trabalho físico.

Para Gramsci,

[...] a expressão de Taylor, do "gorila *amestrado*", é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. (GRAMSCI, 2004, p.18 – grifo do autor).

E mais adiante, corrobora dizendo que:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2004, p.52-3 – grifo do autor).

A relação homem-trabalho-natureza – em específico a estabelecida no sistema capitalista – nos possibilita perceber que ela demanda um determinado tipo de formação. Essa formação, para os interesses capitalistas, se faz específica, necessária e central no desenvolvimento das forças produtivas e tem por finalidade legitimar interesses inerentes a uma classe em detrimento de outra, produzindo, desse modo, trabalhadores que sejam involuntariamente – na maioria das vezes, devido às contingências – cooptados pela maneira como se desenvolve o trabalho alienado, suggestionado pela cisão entre os meios de produção e as forças produtivas.

Para que o desenvolvimento das forças produtivas possa ser imperativo em nossa sociedade, é necessário que exista um *fator bloqueador* do acesso da humanidade aos meios de produção, haja vista o caráter ineliminável do trabalho na sociedade. Em nosso entendimento, este *fator* está amparado na apropriação privada dos meios de produção, conforme Ranieri nos ensina:

O trabalho é, e será sempre, um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da socialidade humana. Mas o trabalho sob os auspícios da produção capitalista traz em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento humano, uma vez que o seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação do trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privatizada. (RANIERI, 2004, p.14-5).

Ou seja, no desenvolvimento histórico-social do trabalho emerge desse processo uma cisão entre a capacidade do homem de produzir a sua existência e os meios nos quais é possível produzi-la. Não obstante, tal separação, incitada fundamentalmente pela propriedade privada, faz com que os homens e as mulheres face à realidade, sem alternativas viáveis para produzir as suas vidas, se vejam *obrigados* a reproduzi-la materialmente de alguma maneira, no caso, a que seja possível.

Assim, a maneira possível que vislumbram constitui-se como a única alternativa proveniente do atual sistema social: que é vender a mercadoria que ainda lhes pertence, sua força de trabalho e, nesse sentido, “[...] realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso.” (MARX, 2004, p.61).

Com essa única perspectiva possível, o trabalhador encontra-se condicionado para produzir sua existência, vendendo sua força de trabalho para aqueles que detêm os meios de produção e assim, em troca de um salário, podem adquirir os meios materiais necessários a sua existência e da sua família.

Por outro lado, é necessário apontar que o capitalista, como proprietário e detentor dos meios de produção, não disponibiliza os meios produtivos que possui simplesmente por ser *bonzinho* ou estar preocupado com a existência do trabalhador e da sua família; ele o faz, pois, nesse seu ato de falsa generosidade³⁷ está

³⁷ “Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos

possibilitando ao trabalhador produzir além das suas necessidades de existência, tendo em vista que:

A força de trabalho é, na sociedade capitalista dos nossos dias, uma mercadoria como qualquer outra, mas, certamente, uma mercadoria muito especial. Com efeito, ela tem a propriedade especial de ser uma força criadora de valor, uma fonte de valor e, principalmente com um tratamento adequado, uma fonte de mais valor do que ela própria possui. (MARX, 2006, p.27).

Ou como escreve Bottomore interpretando Marx:

A extração da mais-valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, [...] em que o excedente toma forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. (BOTTOMORE, 1997, p.227 – grifos do autor).

Para que esse processo – em que se separa do homem os meios e produtos de sua produção – se legitime, a partir de seu aspecto produtivo para o capitalista, é necessário um sistema formativo que seja capaz de suprir a demanda de conhecimentos e habilidades para o mercado.

Além dessa demanda formativa, utilizada para *proteger* o sistema vigente e legitimar seus interesses, de modo a naturalizar tal realidade objetiva, faz-se necessária a criação de um ambiente de normalidade, de tal forma que se conceba que o sistema de relações sociais e materiais vigente, do modo como se encontra articulado, forme as condições necessárias para o *progresso* da totalidade social em que estamos inseridos.

Por certo, esse processo de constituição da mais-valia está presente em todas as relações de trabalho, em particular naquelas em que o trabalhador não seja proprietário dos meios de produção e:

oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.” (FREIRE, 1987, p. 30-1 – grifo do autor).

No caso do professor da escola privada, com fins lucrativos, essa relação visa diretamente produzir mais capital, isto é, visa produção de mais-valia para o dono da escola. Ao mesmo tempo, produz um serviço que burila e reforça valores de uso importantes e os põem em condições de poder realizar a mercadoria força de trabalho no mercado. Já o professor-funcionário público não produz mais-valia diretamente, para o Estado, mesmo sendo o Estado representante do capital. O Estado não visa produzir mais-valia. Nesse caso a relação com o professor não visa extorquir mais-valia. O professor da escola pública, assim como o professor da escola pública particular, produzem valores de uso (qualificações nos alunos) que favorecem a realização da sua mercadoria força de trabalho, dada a forma material como está organizado o seu trabalho. Por isso, o professor particular distingue-se do professor da escola pública do ponto de vista formal, ou seja, como relação com o capital. Ambos, porém, têm por objetivos a garantia de sobrevivência do sistema na sua forma capitalista. (WENZEL, 1994, p. 40-1).

Como se vê, a forma na qual os professores estão exercendo suas funções profissionais faz parte da totalidade reprodutora da extração de mais-valia, processo esse engendrado pelo capital nas relações de trabalho. Todavia, é preciso distinguir a teleologia da prática dos professores da escola particular da dos professores-funcionários públicos. Estamos acenando ao longo do texto que para a reprodução do capital é preciso que no seio do processo produtivo seja produzido o excedente. Então, para que a produção do excedente se objetive é preciso que ela seja resultante da mais-valia extraída: produto da diferença entre a capacidade produtiva do trabalhador e o valor no qual o(s) produto(s) produzido(s) por ele é(são) vendido(s) no mercado.

Sabemos que a força de trabalho é a mercadoria-base da sociedade capitalista, e, como todas as outras mercadorias, tem um valor que é determinado pelo trabalho nela objetivado.

Nesse cenário, quanto mais capacidade produtiva, ou seja, quanto mais valor de uso tiver a força de trabalho do trabalhador empregado pelo capitalista, mais produtos poderão ser produzidos, mais a mais-valia será extraída e, por fim, mais lucro terá o capitalista³⁸.

O ponto fundamental que se deve ter presente é que a atividade produtiva objetivada na força de trabalho, que constitui o seu valor, é algo inteiramente diverso do trabalho vivo, que pode ser extraído da mesma força produtiva. Logo, todo o

³⁸ Aqui deve-se apontar que começamos a vislumbrar como a profissão docente *participa* do metabolismo do capital. Alertando sempre que as condições atuais são processos históricos e que, dessa forma, se organizam como contingências intrínsecas ao modo de organização social, estando elas passíveis de transformações radicais e superações.

fundamento da produção capitalista reside no fato de que o capitalista pode extrair de uma força de trabalho, que tem certo valor, mais produção do que está sendo pago por ela. Esse *mais trabalho* – ou trabalho excedente – objetiva-se, portanto, na mais-valia – ou valor excedente – que, na medida em que *pertence* ao capitalista, constitui o lucro.

Em vista disso, tais apontamentos nos remetem a refletir acerca da cisão intrínseca à divisão do trabalho que fora instaurada ao longo da história do capitalismo, a partir do trabalho intelectual – imaterial e abstrato³⁹ – e o material⁴⁰.

Nesse particular, o trabalho imaterial desenvolvido como função dos professores, tem que ser considerado abstrato, haja vista que o seu uso ocorre por meio da forma intelectual, ou seja, o conteúdo do trabalho é abstrato, nesse caso a ciência, o conhecimento, etc. Lazzarato, sobre a compreensão da mercadoria, quando produzida por essa forma de trabalho, nos diz que:

A particularidade da mercadoria produzida pelo trabalho imaterial (seu valor de uso sendo essencialmente seu conteúdo informacional e cultural) consiste no fato de que ela não se destrói no ato de consumo, mas sim se expande, transforma-se e cria o ambiente ideológico e cultural do consumidor [...] o trabalho imaterial não produz somente mercadorias, mas antes de tudo a própria relação do capital. [...] Que o trabalho imaterial produza ao mesmo tempo subjetividade e valor econômico, isso demonstra como a produção capitalista tem invadido toda a vida, rompendo todas as oposições entre economia poder e conhecimento. (LAZZARATO, 1999, p.127).

Esse avanço desenfreado do capital, com a finalidade de tomar conta de todas as esferas da vida material, se faz presente também na escola e na profissão docente, tendo em vista que:

Para os burgueses, [...] não faz a menor diferença se seu lucro veio da exploração do professor, da cantora de ópera ou do operário. Ao depositar o seu lucro no banco, pouco importa se se originou na transformação da natureza ou de qualquer outra atividade. O trabalho assalariado, portanto, é a fonte de lucro do capitalista, é a origem de toda a mais-valia. (LESSA, 2005, p. 24).

³⁹ “Foi para distinguir estas duas espécies de trabalho abstrato, aquele que produz e aquele que realiza a mais-valia, que os economistas políticos clássicos e, na sequência, Marx, empregaram os conceitos de trabalho abstrato produtivo e trabalho abstrato improdutivo.” (LESSA, 2005, p. 26).

⁴⁰ Salientando, conforme indicado anteriormente, mediado pelo pensamento de Gramsci (2004), em nenhum tipo de trabalho se exclui a necessidade da intervenção intelectual.

Aliás, *pouco* importa ao capitalista a forma de produção da mais-valia e, concomitantemente, do lucro, seja ele engendrado pelo trabalho físico, dotado do mínimo de conhecimentos necessários à produção, ou oriundo do professor, que se articula na sociedade como um intelectual orgânico⁴¹.

Em vista disso, “[...] mesmo no trabalho dotado de maior significado intelectual, imaterial, o exercício da atividade subjetiva está constrangido em última instância à pior lógica da forma/mercadoria e sua realização.” (ANTUNES, 1999, p.128). Fato esse que demonstra que a forma de organização do capital *domina* as mais diferentes formas de trabalho a favor dos seus interesses.

A partir desse suposto teórico, o homem e a sua relação com o trabalho – seja ele de modo intelectual ou material – estão em uma realidade imbricada, resultado da demanda imposta pela dominação daqueles que possuem os meios de produção. Logo, como produto desse processo de dominação, são obstaculizadas as alternativas palpáveis para romper com o elevado grau de conformismo existente.

Nessa direção, as instituições formativas avançam conjuntamente com os interesses capitalistas, haja vista que o *núcleo* das tendências formativas está amparado pelo sistema de qualificação e habilidades, que se convertem em instrumento do processo de valorização e do processo de auto-valorização do capital, na forma da mais-valia, que, por sua vez, potencializa a empregabilidade – seja por meio do ensino obrigatório, seja através do tempo livre do trabalhador. Para Antunes:

Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital. (ANTUNES, 1999, p.131).

Entretanto, é de nosso conhecimento que tal naturalização das condições sociais atuais não demandam, exclusivamente, sobre as condições objetivas da produção material, mas, sim, que tal processo requer um conjunto de conhecimentos e habilidades formativas. Isso costuma acontecer de tal modo que acaba por se

⁴¹ Em Gramsci (2004), encontramos a denominação de intelectual orgânico para designar aquele que desempenha a função “[...] que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual.” (GRAMSCI, p.25).

enraizar na base da constituição da consciência dos indivíduos. Esse enraizamento dá margem à capacidade de engendrar um ambiente que indique essa realidade como a única e a necessária para o nosso desenvolvimento social, econômico, político e cultural. Ou, nas palavras de Emir Sader, “[...] para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.” (SADER, 2005, p.16 – grifo do autor).

Em particular, essa legitimação de valores ocorre na formação de professores, tanto através das diretrizes e dos conteúdos obrigatórios e específicos, que dão ênfase majoritária às disciplinas voltadas à constituição de conhecimentos, habilidades e competências, que, em nosso ver, moldam os discentes para que se adéquem à racionalidade econômica e à superespecificidade do mundo do trabalho atual; quanto por meio das práticas bancárias dos professores formadores, que julgam seus alunos como meros recipientes, nos quais devem ser *depositados* os conteúdos necessários e esses devem memorizá-los sem qualquer questionamento.

Ao pensar nesse processo nos inquietamos e esboçamos alguns questionamentos que nos ofereceram pistas para estruturar outra forma de organização e sistematização das práticas formadoras de professores, particularmente as de nível médio da modalidade normal. Esses questionamentos se reportam ao fato de podermos ignorar, ou não, que o sistema educacional de formação de professores, sendo mantido e dirigido pelo poder econômico dificulta a criação de outras possibilidades de sua realização. Dessa maneira, será que se mantivermos uma discussão ingênua e incipiente dessas diretrizes conseguiremos evoluir a ponto de transformar as práticas educacionais existentes?

Tais dúvidas serviram-nos como eixo central e motivador do desenvolvimento dessa reflexão de cunho teórico, haja vista que estamos conscientes que todo fenômeno escamoteia e deforma a sua essência, conforme nos mostra Cheptulin:

Embora sendo uma forma de expressão da essência, o fenômeno não coincide com ela, mas dela distingue-se e chega mesmo a deformá-la. A deformação produz-se pelo fato de que a essência do objeto manifesta-se mediante a interação desse último com outros objetos que o rodeiam, que têm influência sobre o fenômeno, introduzem certas modificações em seu conteúdo e exatamente por isso o enriquecem. (CHEPTULIN, 1982, p. 278).

Logo, entender a real relação entre o trabalho docente – a partir da totalidade de suas peculiaridades e contradições – e a formação de professores, sem se ater somente à aparência do processo é o desafio que nos propomos quando buscamos referências filosóficas para realizar esse estudo. Nosso trabalho buscou pensar de forma dialética e, para tal, parafraseamos Marx, quando afirma que se a aparência fosse idêntica à essência, a ciência seria desnecessária.

Nas ideias que se seguem, buscamos caracterizar o espaço escolar e as práticas que têm se constituído em seu âmago, sempre com a intencionalidade de elucidar o estreitamento da relação entre a formação e a preparação/qualificação para o trabalho, em particular no trabalho docente.

6.2 Educação, Formação e Trabalho

Há muitos anos, os professores têm se deparado com algumas limitações do saber teórico-prático na sua área de atuação, fato esse que tem dificultado o comprometimento com um processo educativo que vise à superação das estruturas de exclusão e dominação presentes na sociedade como um todo.

Portanto, pensar e agir a partir de bases críticas, que estejam amparadas em outro modo de fazer educação, de forma radical e comprometida com o aspecto emancipatório da formação humana – contrário à lógica imposta pelo capital – aponta como necessário a superação das práticas reformistas.

Em vista disso, compreendemos que esse ambiente reformista elucidada, de maneira clara e objetiva, o caráter legitimador das condições sociais que a educação possui por meio de sua ação prática e valorativa. Assim, a ausência de ligação entre os estudos que analisam os vínculos entre trabalho, educação e práticas didático-pedagógicas, bem como a ausência de ligação entre as teorias didático-pedagógicas e as ocorrências do mundo do trabalho, favorecem as estratégias de dominação do capital, tendo em vista que elas encontram-se amparadas pela possibilidade de efetuar reformas que tendem a modificar somente a forma (como bem diz o nome) e não atingem o conteúdo da estrutura educacional.

Nesse caso, a educação constitui aspecto essencial na possibilidade de mudanças radicais. Entretanto, na atual conjuntura social, sua ação encontra-se às

avessas, pois o pouco diálogo existente entre as áreas de saber que lidam com vínculos entre trabalho, educação, didática e currículo, ao não apresentarem *fronteiras* flexíveis entre eles, criam limites significativos na interlocução da escola com a comunidade escolar. Sobre isso, Emir Sader, diz que:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (SADER, 2005, p.15).

Logo, a partir desse ponto de vista, nos encontramos em uma perspectiva determinista e/ou fatalista, que produz uma concepção específica de mundo que é tendente a elevar as contradições fundamentais e inerentes da formação social que se estabelece na relação entre capital e trabalho, coincidindo com que o aprendizado das relações sociais de produção ocorra nas relações sociais da educação – práticas escolares –, não contribuindo, desse modo, na superação do sistema social vigente.

Isso significa que a educação, do modo como vem sendo produzida em nossa sociedade, está cumprindo a função de instrumento legitimador dos “estigmas” da sociedade capitalista, pois, “[...] em nossos dias existem diversos mecanismos que forçam de uma forma mais ou menos suave as pessoas a se submeterem às relações de produção capitalista.” (ENGUITA, 1993, p. 214).

A partir do que está historicamente posto, o ambiente prático que temos, face à peculiaridade totalizante e totalitária do sistema social vigente, exige, daqueles que se percebem inconformados com as mazelas sociais oriundas do capitalismo, compreender como se produz uma educação radicalmente diferente – que tenha em sua base a dialogicidade e se proponha a conhecer a realidade concreta – possibilitando desenvolver uma *metodologia de vida* diferente – na qual, pensar a existência seja pensar a realidade em sua totalidade de modo dialético.

Nesse percurso, no qual se propõem como alternativa viável, no processo de ruptura ao capital, outra forma de *encarar* a vida – extravasada para a educacional – é necessário conceber a realidade a partir de sua dialeticidade, de tal modo que lutar incondicionalmente seja um processo permanente para que a consciência dos sujeitos sobre a realidade possa ser, por eles, emancipada.

Temos visto, que a escola tem sido pensada para moldar as pessoas desde a infância para se ajustarem às demandas da produção. As respostas dadas pela escola fazem com que todas as outras esferas da vida social se comportem de tal modo a reproduzir a forma de expressão desse molde. A tarefa que nos é *imposta*, enquanto educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, entretanto, será a de estarmos atentos e, de certo modo, aversivos às mudanças características e espreiadas pela lógica dominante, com a intencionalidade de ajustar a escola a essas mudanças.

Desde o início dos anos 80, Mariano Enguita faz menção a essa *lógica*, quando diz:

A escola pode crescer, e sua estrutura mudar, em função da forma como a sociedade entende as necessidades de produção, por imperativo de legitimação meritocrática, pela crescente demanda popular de educação [...] ou por outras razões, mas, quaisquer que sejam as causas primeiras e/ou aparentes, sempre há um processo ao longo do qual tende a se produzir um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede. (ENGUITA, 1993, p. 231).

Mesmo passadas mais de duas décadas do que o autor no ensina, ainda é muito frequente análises e estudos centrados em mostrar o *ajuste inevitável* e a *absoluta concordância* entre a escola e as políticas públicas educacionais, como se isso fosse a lógica produtiva e necessária. Nosso objetivo com essa reflexão teórica foi o de anunciar a função das relações sociais na escola e a sua presente conformação às relações sociais de produção.

Nesse caminhar, o desenvolvimento de nossa pesquisa visou assumir a mesma função das pesquisas e das análises que tentam desmitificar a falácia presente nos pseudo-discursos das reformas aparentes, mostrando a lógica real do ajuste, da absoluta concordância e da adequação orgânica entre as políticas públicas educacionais e as relações sociais de produção; tudo isso, tomando como pano de fundo o estudo da prática dos professores egressos do curso de nível médio da modalidade normal do IEESJ.

Miguel Arroyo, em muitos de seus escritos, tem salientado a necessidade de denunciar o ajuste – uma das funções atuais da escola – que visa estabelecer a conformidade com as relações sociais de produção. Assim, ele se expressa:

A tarefa básica deve ser a denúncia do ajuste, torná-lo mais explícito ao anunciá-lo. Como por princípio ou como pressuposto teórico, não adianta esperar que esse ajuste não aconteça, ou seja, revertido, a tarefa que nos toca teórica e politicamente é torná-lo mais infame ao explicitá-lo e denunciá-lo. Já que os professores e os trabalhadores não têm como fugir do ajuste entre as relações sociais de produção e da escola, a função política passa por conscientizá-los da infâmia dessa função inculcadora. Um papel militante que se julga no direito de sempre bater no mesmo ponto. Uma denúncia repetitiva, professoral. (ARROYO, 1999, p.24).

A objetivação dessa postura permite que percebamos nossa capacidade de fazer a história, e que percebamos que não podemos ser reféns do processo reformista e condicionante que o sistema social nos propõe como a única alternativa viável para a produção de nossa existência.

Nossa concepção de educação dialógica e não dogmática está amparada em sujeitos reais, que buscam desenvolver cada vez mais a consciência crítica da realidade, a partir de uma concepção de mundo concreta da realidade objetiva. Entretanto, concebemos que a nossa percepção e, conseqüentemente, prática está enraizada em um processo valorativo que mascara os fatos reais. Ao compreendermos que não estamos concebendo a realidade do modo como ela realmente é, entendemos que essa situação é oriunda da atual organização doutrinária, haja vista o sistema ideológico existente e o poder de influência que ele tem sobre as representações sociais; essa *doutrina* é, idealisticamente, engendrada pelas classes dominantes e, no caso da educação, introjetadas pelos professores em formação, sendo, por fim, colocadas em prática no ambiente educacional.

Em nossa compreensão, que aponta para a necessidade de romper com o atual conformismo, fundante de nossa prática e de nosso agir social, devemos sempre visar superar o sectarismo introjetado pelos estigmas vigentes, estando fundamentadas nas consciências reais e efetivas, objetivando elucidar o processo formativo a partir de concepções que emergem de nossa classe dominada.

Nesse processo dialético, em que concebemos a realidade da formação de professores no bojo desses pressupostos, em especial a do IEESJ, torna-se necessário restabelecer o objetivo formativo do trabalho em seu sentido

emancipatório, bem como a sua propriedade de produzir a existência humana⁴², como prática necessária dentro e fora da sala de aula. A partir desta concepção, faz-se urgente “[...] restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.” (SADER, 2005, p.17).

Segundo a teoria neoliberal vigente, que prima pela valorização da humanidade como capital humano, o trabalho tem de estar a serviço da demanda consumista, como também a formação para o trabalho, para que, assim, “[...] atenda às mutações de suas formas de produção, circulação, distribuição, consumo, concentração e apropriação da riqueza.” (GONZÁLEZ, 2006, p.122).

Nessa perspectiva, a formação dos trabalhadores de um modo geral, e a dos professores no particular, alicerçam-se em projetos educacionais que somente proporcionam os conhecimentos necessários para a produção mais eficiente. Portanto, a formação para o trabalho fica submetida à posição de apêndice do desenvolvimento das forças produtivas e do aumento da produção, atrelado à acumulação de riqueza e ao acirramento da divisão social do trabalho.

Cabe ainda ressaltar que o resultado da divisão social do trabalho exerce influência imediata sobre a necessidade de formação que o mesmo pressupõe. Em outras palavras, a cisão entre a atividade de conceber a totalidade do trabalho em um ramo específico requer um tipo de formação voltada para o desenvolvimento de cada especificidade.

No objetivo de clarificar essa concepção, faremos uso de um trecho em que Mézáros elucida o conceito de educação de acordo com a necessidade produtiva:

Assim, de acordo com as necessidades do sistema de produção dominante, o nível geral de educação não é melhorado, mas piorado: os processos de trabalho extremamente simplificados possibilitam a difusão do trabalho infantil e, por conseguinte, é negada às crianças a possibilidade de uma educação equilibrada. (MÉSZÁROS, 2006, p.267).

Nossa negação a essa especificidade própria da educação no sistema capitalista – apontada por Mézáros a partir do exemplo do trabalho infantil, mas

⁴² Temos entendido que o trabalho em seu sentido emancipatório é aquele em que o homem produz valores de uso, ou seja, produtos e/ou conhecimentos socialmente necessários para a existência pública e coletiva.

que, em nosso entendimento, se espraia em todos os níveis e tipos de trabalho – se funda a partir da necessidade de universalizar de modo laico a educação. Assim como, universalizar, concomitantemente, o trabalho em seu sentido emancipatório.

Nessa mesma direção nos aponta González, dizendo que “trata-se de enfrentar o incontestável, o incorrigível e o irreformável do metabolismo social nucleado nas relações entre capital, trabalho assalariado e propriedade privada.” (GONZÁLEZ, 2006, p.142-3).

Esse enfrentamento caracteriza-se por se constituir como a ação prática e objetiva que rompe com as políticas reformistas propostas pelo Estado Burguês e que, com efeito, cria um processo de contra-internalização, possuindo em sua essência a capacidade de criar um movimento hegemônico que avance contra a internalização de bases valorativas essenciais à produção e ao desenvolvimento dos interesses capitalistas, mediadas pela imposição de valores. Logo, ela também será a negação radical da formação do ser social nos limites da formação *extremamente simplificada* do ser trabalhador.

O ser social que concebemos no afã de nosso engajamento nessa luta contra a lógica do capital emerge da ação criativa dos indivíduos, a partir de um objetivo fundante que:

[...] não se esgote na *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe. (MÉSZÁROS, 2005, p. 56 – grifo do autor).

A base dessa alternativa sustentável encontra-se em preceitos que referenciam a condição necessária dos indivíduos envolvidos. Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, é necessário que as pessoas pensem

[...] sobre seus pensamentos e não serem somente objetos de meu pensamento. [...] Através desse processo de investigação exame, juízo crítico e reinvestigação, o nível de pensamento crítico é desenvolvido entre todos aqueles envolvidos. (FREIRE, 1972, p.52).

Pensar os pensamentos e, objetivamente, a realidade em que se desenvolvem os processos educacionais é o que, em comunhão com os professores

em exercício no Município de São José do Norte - RS, nos propomos. Acreditamos que esse procedimento tornou possível que fosse estabelecido um diálogo problematizador acerca do que nos ensina Freire (1981), tendo em vista que é preciso que todos compreendam a necessidade de examinar, julgar, criticar e (re)investigar a sua realidade e como ela está se desenvolvendo na realidade objetiva.

Acreditamos, também, que não podemos nos resumir à negação ao que está posto, mas, sim, avançar na proposição de uma alternativa viável e de qualidade para a sociedade e para a formação de professores.

Com base nessa intencionalidade, buscamos subsídios na história da educação brasileira para compreender mais do que a formação dos professores no IEESJ traz em sua aparência e, assim, adentrar a sua constituição histórica, ou seja, sua totalidade, tudo isso face aos ensinamentos de Kosik, quando nos diz que “à totalidade do mundo pertence também o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber.” (KOSIK, 1976, p. 207).

A partir das afirmações de Kosik (1976), não se poderia deixar de refletir sobre a temática em questão sem contextualizá-la no modo de produção do capital e sem compreender as relações dialéticas com as relações sócias na lógica capitalista, problematizando a totalidade que a constitui de modo complexo.

Segundo Thalheimer:

Pode se definir a dialética como a ciência das relações gerais que existem tanto na natureza como na História e no pensamento. O contrário da dialética é a observação isolada das coisas, unicamente no seu estado de repouso. A dialética somente considera as coisas em suas relações mais gerais, de dependência recíproca, não em repouso e sim em movimento. (THALHEIMER, 1979, p. 84).

Thalheimer (1979), contribui com outra compreensão de dialética para reforçar o motivo do estudo da ligação do mundo do trabalho com as práticas educacionais. Surge, dessa maneira, a necessidade de indicar em nosso estudo que o processo educacional, assim como as diretrizes existentes para formação de professores ao longo da história, não são ingênuas como sua forma nos conduz a

perceber, mas, não obstante, estão repletas, em seu conteúdo, de intencionalidades e princípios ideológicos alienantes.

Sobre práticas educacionais emancipatórias que neguem uma educação amparada em princípios ideológicos alienantes, Emir Sader, defende que é preciso que elas:

[...] permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, como o objetivo de manter o homem dominado. (SADER, 2005, p. 12).

Temos claro que ao optarmos pela análise dialética quando desenvolvemos o nosso estudo expressamos nela a nossa práxis. Por isso, essa pesquisa não se deteve somente na análise dos fenômenos em sua aparência, mas, sim, buscando encontrar a essência do fenômeno e todas as contradições que o fazem ser o que é.

Ao passo que problematizamos a essência do fenômeno, nos fundamentamos na perspectiva materialista dialética e, por isso, não poderíamos deixar de refletir sobre essa pesquisa sem contextualizá-la no modo de produção do capitalismo e sem compreender suas relações dialéticas com a totalidade que o desenvolve. Nesse sentido, “[...] qualquer vinculação entre trabalho/formação será parcial se deixar de fora todos os processos de valorização e acumulação do capital.” (ARROYO, 1991, p.177).

Ao fim, nessa reflexão de cunho teórico, faremos uso dos escritos de Gramsci (2004), acerca da constituição de uma escola unitária ou de formação humanista, tendo em vista que eles vão ao encontro de nossas concepções e anseios acerca de uma educação com um nível considerado de qualidade; tendo como base fundamental o objetivo de formar alunos, e porque não dizer educadores autênticos, emancipados das amarras do modo de produção capitalista, para conseguirmos vivenciar a educação quando ocupando o espaço da constituição cultural de sujeitos livres:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2004, p. 36 – grifo do autor).

7. As mediações da formação

Após os procedimentos de análise de conteúdo, realizados na busca por compreender de forma contundente nosso fenômeno de pesquisa, chegamos ao momento oportuno para apresentar como que as co-participes⁴³ de nossa pesquisa estão interpretando as suas realidades, a partir das representações que possuem sobre aquilo que estão vivenciando em seus cotidianos dentro das escolas de São José do Norte. Manifestações essas que, da mesma forma com que foi realizado até aqui nosso estudo, serão debatidas com base na literatura existente sobre o tema. Também se tornou necessário ratificar nossa concepção sobre a formação e a prática docente, assim como, debatê-la com autores que, atualmente, são referência nessa área de pesquisa.

De modo a organizar didaticamente nossos apontamentos, primeiramente dividimos os dados da pesquisa em blocos de categorias empíricas para análise e, posteriormente, em quatro subtítulos: o primeiro deles visa dedicar-se a apresentar o perfil dos professores pesquisados, de forma a organizar um panorama sobre as características mais incisivas de suas personalidades; no segundo, sob a ótica das professoras pesquisadas, buscamos traçar um paralelo entre a diferença de formar-se professora e tornar-se professora; enquanto no terceiro, refletiremos sobre o contexto da escola, suas peculiaridades e sua constituição como um espaço privilegiado para que as professoras organizem e desenvolvam novos saberes; no último, retomaremos a questão da qualidade da formação de professores vigente, bem como quais são as suas fragilidades e os seus desafios.

A forma de organizar os subtítulos a partir de blocos de categorias de análise, oriundos das entrevistas semi-estruturadas, toma como referência a ideia de que as “[...] categorias emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.” (FRANCO, p. 59, 2005 – grifo do autor). Uma vez que, estamos entendendo representações sociais a compreensão que esses professores têm da realidade objetiva, cujo conteúdo é materializado pela linguagem, suas falas, discursos, etc.

⁴³ Foi preciso tomar como referência de gênero o feminino, tendo em vista que o grupo de professoras participantes da pesquisa era formado somente por mulheres.

Ainda na mesma linha e com base no ponto de vista de Franco concebemos que a análise de conteúdo, realizada pelo princípio da categorização, é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2005, p. 57).

Nesse ínterim, além de estruturar os dados da pesquisa em categorias, tomamos como referência de análise a formação e a prática docente sob a ótica de três grandes temas: 1) formação inicial; 2) formação continuada; e 3) profissionalização docente. Em vista disso, foi necessário incorporar esses temas às categorizações e, devido às suas relevâncias, acabaram por perpassar todos os blocos de análises.

Cabe ainda ressaltar que, quando intitulamos este capítulo de “as mediações da formação”, tomamos como ponto de partida a análise da formação sob o prisma da profissionalização. Por isso, sempre vamos defender a ideia de que os projetos de formação docente precisam assumir uma postura que seja realista, mas ao mesmo tempo inovadora. O que queremos dizer com isso é que não devemos prescindir de princípios transformadores, muito pelo contrário, devemos é utilizá-los e, ao mesmo tempo, pautá-los na realidade do entorno, casando-os à realidade da prática pedagógica, ou seja, com todas as mediações que fazem parte da profissão docente.

Com esse princípio, ponderamos que a atividade docente não é um processo eminentemente técnico e racional, mas, sim, dinâmico, dialético, mutável e moldável, tudo isso, em constante sincronismo com o contexto e a realidade vivida. Por mais que fique claro que as atividades cotidianas dos docentes necessitam de embasamentos teórico-práticos para se efetivarem, não podemos esquecer que elas devem sempre estar vinculadas “[...] às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação.” (TARDIF, 2002, p. 289). Para complementar esse raciocínio, referendamos, com base também em Tardif (2002), que é necessário que os cursos de formação de professores desenvolvam a articulação e o equilíbrio dos conhecimentos que são produzidos nas universidades – e também nos Institutos de Educação – com os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas diárias.

Esse viés que objetiva conciliar a teoria e a prática (conhecimento e realidade) no bojo da formação docente aparece em inúmeras pesquisas e, ao mesmo tempo, em volumosa produção teórica. Todavia, devemos considerar que existem diferentes perspectivas e pontos de vista quanto ao modo em que é estabelecida essa relação. Nós, no caso, seguimos a linha de autores que a vêem como um processo dinâmico e dialético, como é o caso de García, quando diz que a formação de professores é a área que

[...] estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p 26).

Conjuntamente, consideramos a formação de professores a partir do protagonismo profissional e, por isso, corroboramos com Nóvoa, quando diz que ela é responsável por estar

[...] valorizando paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1997, p. 27).

Nesse sentido, estamos conscientes de que, independente da abordagem e da forma como é tratada a formação e a prática docente, fica evidente a necessidade de reconhecê-la como um campo que possui conhecimentos próprios e específicos, bem como o seu grandioso potencial de intervenção e transformação da realidade.

7.1 Revelando os perfis profissionais

Neste subtítulo, deteremo-nos em apresentar as características prioritárias das co-participantes de nossa pesquisa de modo a caracterizá-las face às pretensões de nosso estudo e ao nosso fenômeno de pesquisa. Cabe salientar que

as informações a serem debatidas nessa caracterização são originárias do bloco de questões pessoais de nossa entrevista semi-estruturada.

Atendendo aos critérios que propomos para eleição dos sujeitos da pesquisa, buscamos realizá-la com professoras que fossem egressas do Curso de Nível Médio da Modalidade Normal do Instituto de Educação São José e que lecionassem na Rede Escolar do município de São José do Norte. Das três professoras participantes, duas se formaram no curso no ano de 2005 e uma se formou no ano de 1993. Ainda sobre a questão da formação, enfatizamos que todas lecionam somente na Rede Escolar do município e, atualmente, uma é pós-graduada, outra cursa a graduação e a outra possui somente o magistério de nível médio.

Um fato que nos chama a atenção diz respeito à Professora 01, que se formou no ano de 2005. Entretanto, ela já leciona há 28 anos na Rede, sendo que quando iniciou a docência, em 1982 ou 1983, possuía somente o Ensino Fundamental.

A média de idade das professoras é de 43 anos. A que possui mais idade tem 48 anos, sendo que as outras possuem 42 e 39; a idade que todas possuem serve como referência para caracterizar um certo grau de maturidade.

Todas elas são casadas e possuem filhos, sendo predominante a pouca escolaridade e seus pais, dos quais o que possuía a maior escolaridade tinha apenas o antigo Primeiro Grau completo.

No tocante ao lugar onde moram, todas elas residem no próprio município e, quando questionadas dos motivos que as fazem residir lá, a maioria demonstrou elevado bairrismo em relação à localidade. Enfatizam não ter a pretensão de sair do município, tendo em vista que ali haviam nascido e se criado, além de o considerarem um local calmo e tranquilo.

Das três professoras, duas lecionam na Educação Infantil, sendo que uma delas também leciona no Primeiro Ano. Já a outra professora leciona no Terceiro Ano do Ensino Fundamental.

Ao serem questionadas quanto ao que procuram fazer nas horas vagas, as respostas foram bem semelhantes:

Professora 01: *Eu sempre procuro ler, porque para trabalhar tu tens que estar por dentro de tudo, gosto de me divertir também.*

Professora 02: *Nas minhas horas vagas, eu sou muito caseira, curto muito a família, escuto música, eu vejo televisão, vou para uma chácara, fico muito com a família.*

Professora 03: *Passo a maior parte do tempo em casa, às vezes saio para dar um passeio pelo município.*

Todas elas demonstraram utilizar os momentos de folga para aproveitar a companhia da família e também para se divertirem. Todavia, é preciso apontar que a Professora 01 foi a única que manifestou a preocupação em ler nesses momentos, tendo em vista a relação que ela considera existir entre a leitura e a docência, mencionando ainda que, para lecionar, é preciso “estar por dentro de tudo”.

Ao seguir no interesse da leitura, questionamo-las sobre o gosto por tal atividade, sendo que apenas uma das três professoras manifestou não gostar muito de ler. Das duas professoras que manifestaram se interessar pela atividade, uma delas, quando questionada sobre o último livro que leu, informou que ele era sobre Educação Infantil, mas não se recordava do nome; já a outra, informou que o último livro que leu foi a “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire. Quanto ao hábito de ler jornais, as repostas foram as seguintes:

Professora 01: *Raramente, por que eu não assino nenhum jornal, é só quando eu pego os dos outros.*

Professora 02: *Leio Diário Gaúcho, leio Zero Hora, é os dois que eu gosto de ler, mais o Zero Hora.*

Professora 03: *Às vezes leio o jornal local.*

Ainda sobre as fontes de informação acessíveis, é importante indicar que todas as entrevistadas possuem computador em casa e com acesso à internet; agora, quando questionadas sobre os programas que costumam assistir na televisão, elas mencionaram que gostam de assistir jornais e novelas.

Sobre a participação na política estudantil, das três, somente uma se fez presente enquanto era estudante, dizendo que foi

Professora 02: *[...] delegada na época, em 92, era assim: tinham todos os líderes das turmas e os líderes votavam em uma delegada, que iria a um congresso em Santa Maria, e foi um congresso de estudantes, e aí eu fui representando o Instituto São José.*

Hoje, essa mesma professora participa do Sindicato dos Professores Municipais e, quando questionada dos motivos que a fazem participar, nos diz que:

Professora 02: [...] eu acho muito importante, por que por mais que ele não esteja bom, eu acho que pior é sem ele. Eu acho que a gente tem que dar força para o sindicato, e também por que eu acho que são pessoas que acabam lutando por ti. Em algum momento tu podes estar em desvantagem, meio descontente com alguma coisa do sistema e então tu tens onde buscar recurso. Então, quando tu és sócia do sindicato, tu tens esse recurso, por isso que eu sou sócia do sindicato.

A professora 03, mesmo não tendo participado de atividades relacionadas à política estudantil enquanto era estudante, hoje, participa do Sindicato dos Professores do município, colocando que se sua motivação ocorre

Professora 03: [...] por que quando ele começou a gente estava com problemas sérios, a prefeitura não tava pagando o pessoal. Eu acho que foi em 1994 que começou esse sindicato. Nessa época a gente tava atravessando esse problema de falta de pagamento. Então, para gente poder reivindicar, nossos direitos aí foi montado esse sindicato.

Procuramos, também, conhecer o que as professoras pensam a respeito dos seus futuros. Especificamente, buscamos saber quais são os planos, objetivos e metas que elas pretendem alcançar. Nesse caso, nos responderam que

Professora 01: [...] eu acho que agora meu plano é trabalhar enquanto eu tenho saúde, é fazer o que eu gosto que é lecionar. Já estou em final de carreira, mas não pretendo parar por enquanto, e depois, aproveitar a minha vida.

Professora 02: Eu tenho planos de fazer mestrado que é o meu grande sonho, em Educação Ambiental, que eu gosto bastante. Sou casada com um ambientalista, inclusive, e ele me estimula muito, e no momento é isso, minha meta é essa.

Professora 03: Eu até penso em fazer um novo concurso para dar aula no Estado. Quando agora eu me formar, vou procurar ver se faço mais algum concurso. E vou procurar continuar me aperfeiçoando assim, se tiver novos cursos, vou continuar.

É mister reforçar que das três professoras duas colocam no bojo de suas metas continuarem estudando e se aperfeiçoando. Como o processo de

aperfeiçoamento perpassa pela organização de estudo e, obviamente, reserva de tempo disponível para ele, questionamo-las como ocorre a organização delas.

Professora 01: *Não. Eu ultimamente não to estudando, eu parei de estudar, me escrevi agora para fazer uma faculdade, mais aí vai ser à noite porque durante o dia eu trabalho manhã e tarde e aí vai ser difícil.*

Professora 02: *O meu tempo é curto, eu me organizo assim de forma bem difícil de estudo, eu acabo usando a noite, a noite, que eu digo, é depois da uma, inclusive foi assim que eu me formei na faculdade. Sempre utilizando a noite.*

Professora 03: *É, eu tenho quase que um plano, assim, durante o dia, por que eu também sou dona de casa; então, procuro, a partir da hora que eu chego em casa, seis e pouco, seis horas, partir das sete horas, me organizar para estudar.*

Para conseguir constituir uma caracterização significativa do contexto das professoras pesquisadas, foi necessário saber se elas consideram coerentes as atuais exigências legais – Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação -, quando determinam que somente os professores que possuem a habilitação em nível médio deverão realizar cursos de licenciatura até o ano de 2011. Para tanto, tivemos as seguintes respostas:

Professora 01: *Não, eu até assim, como é que eu vou te dizer. Acho, por que tem pessoas que tem oportunidade e não vão em busca, e depois ficam apavorados por não ter, mas tem um aproveitamento. E eu não, eu sempre vivi correndo atrás, lamento assim, por não ter tido mais oportunidade.*

Professora 02: *É, eu acho que é muito coerente. Eu acho que é importante, por que eu acho que o professor, ele tem que estar dotado de conhecimentos para passar pro aluno. [...] Então, eu sou totalmente a favor, eu só acho assim, que essa lei tem que estar de acordo com o que as pessoas estão vivendo. Por que a gente tem casos que, aqui como a minha colega mesmo que se aperfeiçoou, que buscou, e ultrapassou a lei e agora está em busca para ser reconhecida, por que eles deram um prazo muito curto, e as pessoas estavam se aperfeiçoando, então ficaram muito presos ao tempo, e isso acaba até desmotivando as pessoas a estudar. Eu acho que, quando tivesse pertinho dessa época, eles poderiam ampliar mais e mais, para que essas pessoas não passem por essa situação. Ela mesmo é graduada, fez uma boa faculdade e agora não consegue reconhecimento. É complicado a gente assistir essas coisas.*

Professora 02: *Sim. Eu acho que é necessário sim, por que dá uma base bem melhor para ti poder trabalhar, acho bem importante.*

É interessante considerar, no contexto das respostas, que a Professora 01 possui somente o magistério em nível médio, a Professora 02 é pós-graduada e a Professora 03 atualmente faz curso de graduação.

Ao fim, cabe manifestar que consideramos essa caracterização como um espaço no qual o leitor pode se familiarizar com as representações que as professoras possuem daquilo que vivenciam; de modo a elucidar, por meio de questões de ordem pessoal, como que é o dia-a-dia delas, no tocante aos aspectos psicossociais, familiares e profissionais.

7.2 Formando-se professora, tornando-se professora

Iniciamos esse subtítulo questionando: quem educa os educadores? Ao tomar como base reflexiva uma das Teses de Karl Marx sobre Feuerbach, percebemos esse questionamento como a pergunta que precisa ser feita àqueles que se propõem da educação fazerem parte.

O questionamento de Marx apresenta, de forma implícita, uma concepção de mundo bem específica: a qual, não podemos estar satisfeitos com a realidade, quando a consideramos produto das circunstâncias históricas atuais. Inspirados na produção teórica de Marx devemos considerar a possibilidade de mudança, assumindo o papel de protagonistas nesse processo e, em face dessa credibilidade, a educação precisa pautar-se no processo de transformação das condições adversas e sociais.

Obviamente, não devemos pensar a transformação da educação como um processo que antecede a transformação das condições da sociedade, como também, não podemos considerar os educadores como os transformadores da sociedade, assumindo papéis mais importantes que os demais cidadãos. Na verdade, o que devemos conceber é que a educação precisa fomentar a participação ativa de todos na organização de alternativas que propiciem uma sociedade mais justa e democrática.

Talvez, por conhecer a função primordial da educação na transformação social, Marx preocupou-se em questionar quem educaria o educador para esse propósito. Assim, avançamos nessa lógica questionando: seria a escola – enquanto espaço de formação – quem educa o educador? Ou seria a prática docente que educa o educador?

O que se sabe é que uma das características predominantes na profissão docente é a heterogeneidade. Muitas são as situações e os conflitos que acontecem no dia-a-dia da escola que exigem da formação outros tempos/espços de estudos e práticas para conseguir abranger tamanha diversidade. Logo, devido à própria inconclusão humana, é colocado, principalmente para esse tipo de profissional – professor –, a necessidade de estar em permanente processo de formação. Primeiro, pela própria dinâmica da sociedade que está de modo intermitente criando, descobrindo, inventando, desenvolvendo ciência e tecnologia; segundo, pelo que aparece na própria fala das pesquisadas, há sempre a necessidade delas precisarem conhecer para ensinar melhor. Isso nos remete a pensar sobre a formação continuada, entendida como o momento prático em que o professor pode aprender a lidar com determinadas situações que estão aflorando hodiernamente nas salas de aula, como processo de manter-se *atualizado* em suas concepções de homem, mundo e sociedade.

Esse processo seria o que podemos chamar de a articulação entre conhecimentos conscientes, elementos inconscientes, métodos adequados e criatividade.

Para o autor Perrenoud (2002), a essência do ato de ensinar está nas transposições didáticas que os professores realizam em seus cotidianos. Nesses casos, o professor se apropria dos saberes oriundos da formação e os transpõem para as situações em sala de aula; assim, ocorrem as adaptações que se fazem necessárias, como respostas adequadas às situações que as implicam.

Ao complementar essa abordagem, encontramos as posições de Pimenta e Ghedin, quando dizem que as transposições didáticas devem ser consideradas como o “[...] momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e do reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.” (2005, p. 19).

Podemos, assim, considerar que a prática docente é um processo de constante aprendizagem, no qual os professores têm a possibilidade de, diariamente, aprimorá-la e adaptá-la às situações-limites. Nesse processo eles rompem com os condicionamentos teóricos, conservando apenas os conhecimentos úteis para a resolução dos problemas.

Essas referências teóricas, que aos poucos vão se consolidando nas atividades práticas, são, também, referendadas por nossas entrevistadas. Questionamo-las se consideravam que os professores egressos do Normal de Nível médio dominavam determinados saberes que pudessem lhes propiciar serem educadoras, elas nos disseram que:

Professora 01: *Eu acho que esses saberes tu aprende muita coisa lá, mas, já vi pessoas que entram e que saem e não mudam nada. Então, vai muito de cada um.*

Professora 02: *Hoje, é meio difícil de responder, não sei. Na minha época, teve toda essa falha, da questão de a gente só estudar o aluno padrão, uma única forma de ensinar, e aí tu ia para sala de aula e te deparava com “n” situações que tu não esperava. Eu acredito, pelas gurias que estão chegando aqui, eu acredito que algumas coisas mudaram. Eu observo quando elas estão fazendo o estágio, eu observo que algumas coisas já estão se pensando. Então, eu acredito que algumas coisas que faltou na minha época hoje já foram sanadas.*

Professora 03: *Sim. Eu acho que é somente o início ali, que dá somente o começo para ti poder trabalhar com as Séries Iniciais. Mas eu acho que dali deveria ter a continuação, tinha que ter o Nível Superior, que aí acho que fica melhor para ti poder trabalhar. Só com aquela base ajuda bastante para ti poder trabalhar, mais, teria que ter a continuação.*

Relevante mencionar que existe, de certa forma, um consenso de que é preciso continuar estudando e que a formação inicial é somente o ponto de partida para tornar-se professora. Percebe-se que além dos conhecimentos básicos é preciso a realização de transposições didáticas que possibilitem dar conta das “n” situações que são mencionadas, no caso, pela Professora 02.

Quando foram questionadas se achavam que os conhecimentos trabalhados durante a formação delas no Instituto ajudam a resolver as situações-problema de suas salas de aula, todas afirmaram que eles contribuíram bastante. Contudo, as questionamos se achavam que a formação precisaria transformar-se para atender a realidade do município. As respostas que obtivemos foram às seguintes:

Professora 01: *Sim. Eu acho que me ajudou. Por que eu acho que tu sem a formação, muitas vezes tu fica meio perdido, tu não sabe se o termo que tu vai usar tá correto, como tu vai trabalhar, e ali tu busca essa ajuda que tu precisa.*

Professora 02: *Sim. E eu volto a dizer que a questão da didática, a questão de preparar o profissional, hoje, não para pegar uma turma padrão de todos iguais, por que a gente sabe que não são mais todos iguais. E se não são*

todos iguais, as saídas que o profissional pode ter, e se acontecer algumas situações que a gente sabe que acontece.

Professora 03: *Sim. Se tivesse mais prática, se desde o início do curso eles já exigissem mais práticas, tipo um pré-estágio, na minha época mesmo não tinha. Eu até vejo agora que algumas alunas vão lá na escola pedir até para fazer planos, para trabalhar com uma determinada turma. Eu acho que isso é importante, tem que ter mesmo mais prática, desde o começo do magistério, que aí, eu acho que depois fica mais fácil para elas, depois de formadas trabalharem.*

Das posições das professoras sobre as mudanças necessárias na formação de professores do Instituto, procuramos estabelecer um paralelo entre as vivências das professoras e a fonte de conhecimentos que elas recorrem quando precisam resolver uma situação-limite. Para tanto, recebemos as seguintes respostas:

Professora 01: *Eu não tenho muito onde buscar, eu procuro buscar de mim, do que eu aprendi, do tempo de experiência que eu tenho de trabalho. Eu vou sempre tentando acomodar do meu jeitinho. Dificilmente eu procuro alguém. Por que, às vezes, os problemas tu vive na sala de aula, são raros os professores que tem problemas semelhantes para poder buscar uma ajuda.*

Professora 02: *É, quando tem algum problema na sala de aula, problemas de ordem didática, sim eu reflito e busco lá, até alguns apontamentos que eu tenho do São José, coisas de lei. Estrutura mesmo. Agora, quando é de ordem disciplinar, de ordem que foge que eu fui trabalhar e não sei como reagir, ordem humana, de comportamento, de um aluno que ta agredindo muito alguém na sala de aula, o que é que eu faço. Eu vou em busca da supervisora, que, também, quando não consegue sanar vai em busca da psicóloga. E de outros profissionais do ramo, da assistente social. E aí eles vão encaminhar esse meu problema para o profissional adequado, eu vou em busca da supervisora para resolver esse meu problema. Que tem o conhecimento e é preparada para isso.*

Professora 03: *É, quando surge algum problema, algum aluno que tem bastante dificuldade, a gente procura ajuda, com a orientadora. Com a escola mesmo. E a assistente social, tem uma assistente na escola. A gente encaminha para essas pessoas que estão mais qualificadas, quando está com algum problema, que seja relacionado com a dificuldade de trabalhar algum conteúdo, eu vou à supervisão e peço ajuda também. Isso foi uma orientação que a gente recebeu lá no Instituto, de que qualquer situação que a gente encontre algum problema, que a gente procure alguma orientação de alguém, algum outro profissional que esteja mais habilitado para isso.*

A partir do que foi respondido pelas professoras, viu-se que elas procuram inúmeras vezes outros profissionais que atuam junto à escola para contribuírem com resolução das situações-problema. Somente a Professora 02 mencionou que, quando possui problemas de ordem didática, ou de aspectos legais, recorre aos

conhecimentos (apontamentos) que possui do tempo em que era estudante do Instituto Estadual de Educação São José.

O que é importante mencionar é que, independente de quais recursos as professoras se utilizam para conseguirem atenuar as situações adversas dos seus dia-a-dias, sejam os conhecimentos ou os atalhos que possuem, tal contexto só vem a demonstrar que é na prática e, no caso, na atividade pedagógica e na vivência com seus alunos que, efetivamente, elas constroem os saberes específicos da profissão e nela se engajam.

7.3 A Escola como um espaço de construção de saberes

Ao fazermos um panorama das matrizes curriculares que são utilizadas como referência de formação de professores em nível médio no Instituto Estadual de Educação São José – IEESJ partimos do seguinte princípio: essas matrizes estão estruturadas de tal modo que possibilitem capacitar os professores para atenderem à docência de forma qualitativa.

Porém, pelo que estamos conhecendo dos processos de formação e prática docente, podemos problematizar o tema e dizer que o currículo – e toda a estrutura que dele emana – não garante a qualidade da docência. Essa afirmativa toma como referência a ideia de que existe uma fronteira entre o currículo formal e o currículo real, por mais tênue que ela possa parecer.

No momento em que abordamos o protagonismo docente, enquanto ato das transposições didáticas, percebemos que é por essa mediação criativa que o currículo passa do abstrato para o concreto, ou da teoria para a prática. A relação que existe entre: matrizes curriculares (da formação), saberes (do professor)⁴⁴ e currículo (da escola), precisa, de alguma maneira, ser transposta para as relações de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar. Portanto, é nesse meandro que a prática criativa e reflexiva do educador entra em ação, fazendo às transposições, adequações e moldagens necessárias para *aproximar* os conteúdos, a serem trabalhados, das realidades dos alunos.

⁴⁴ Tardif (2002), nos ensina que esses saberes são produzidos na confluência de inúmeras fontes: da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

Não podemos deixar de mencionar que esse processo não existe sem a autonomia do educador. Talvez, nos arriscaremos em dizer que o grande saber docente está centrado na autonomia do educador. Que, nesse âmbito, nada mais é do que utilizar o bom senso, casando-o com a experiência (de vida e docente).

Para Nóvoa (1997), os saberes docentes não garantem uma prática educativa com qualidade. O que a garante é a autonomia de saber utilizá-los, frente às adversidades e às situações-problema do dia-a-dia.

No âmbito da autonomia docente, também reside, essencialmente, o processo de ação-reflexão-ação. Para tanto, é na escola que esse processo se acirra, pois, face à heterogeneidade da prática docente, o educador está em constante processo de transformação, sendo ela de conteúdo, de prática de conhecimento, de comprometimento, etc.; de tal forma que venha a favorecer o *atendimento* de todos os seus alunos.

Para fazermos uma análise do atual estágio de desenvolvimento da autonomia docente de nossas pesquisadas, é preciso sabermos como se estabelece a relação delas com a escola onde trabalham. Inicialmente, partimos de uma questão bem simples: se elas consideravam a administração da escola autoritária ou democrática. Logo, nos informaram que:

Professora 01: *Eu acho que ela é bem democrática.*

Professora 02: *Ela às vezes é autoritária. Dependendo, depende do dia. Hoje, ela tá bem autoritária por exemplo. Mas, às vezes não, depende da situação, acho que de acordo com o que cobram dela, é bem mediano.*

Professora 03: *Democrática sim. Sempre que a gente procura eles para alguma coisa que a gente precisa eles estão sempre dispostos a ajudar.*

Chama-nos a atenção a situação colocada pela Professora 02, demonstrando que a relação que é estabelecida com a administração da escola depende, entre outras coisas, do dia. Seguindo nessa mesma linha de questionamentos, avançamos perguntando como ocorrem os planejamentos e a definição dos objetivos da escola. Elas nos responderam o seguinte:

Professora 01: *Eles nos dão o conteúdo, o que é para gente trabalhar, aí a gente vai pesquisar. Eu, por exemplo, faço assim tipo um, não um projeto, mas eu coloco no início do trimestre tudo aquilo que eu quero trabalhar durante o trimestre.*

Professora 02: *Em relação aos objetivos da escola eles vêm da SMEC, são objetivos já prontos e a gente segue os objetivos, e os planos. Eu mesmo me organizava por projetos, então de acordo com o que a criança traz, com o interesse da criança, a gente faz entrevistas. Começa na entrevista com a criança, vendo o que eles estão falando, o que eles estão vivendo. [...] Aí eu vou caminhando o ano inteiro assim, e depois eu começo o ano com os objetivos dali, e quando não tem nenhuma data comemorativa a gente traz uma higiene, a gente traz esses assuntos e vai criando os projetos, dando alguma justificativa, objetivo geral, objetivo específico.*

Professora 03: *Os objetivos vêm da SMEC e a gente trabalha na escola, mas na escola eles não determinam o que a gente tem que trabalhar. Eles dão o objetivo anual, dão o objetivo pro ano todo e a gente faz da maneira que a gente achar melhor.*

Ao tomar como referência que o educador deve ter um domínio substantivo dos conteúdos que irá trabalhar, bem como qual é a sua natureza, os seus significados, suas origens, seus conceitos, etc.; intrigamo-nos pelo fato dos educadores afirmarem que os objetivos vêm da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José do Norte – SMEC, porém, acreditamos que, no fundo, os professores estavam fazendo referência aos conteúdos delimitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, e não aos objetivos propriamente ditos de sala de aula. Ao mesmo tempo em que nos intrigamos em tal dubiedade, confessamos a necessidade de ter explorado melhor tais afirmativas, para assim, poder esclarecê-las.

Também procuramos saber como ocorre a relação entre os professores dentro do contexto escolar, se eles têm contato, conversam sobre suas atividades, se existe um espaço/tempo reservado para reuniões, etc. Fomos informados do seguinte:

Professora 01: *Não diariamente, eu tenho mais contato com uma que fica na sala ao lado, por que eu chego na sala de aula, chego na escola entro na sala de aula, só saio na hora da merenda ou quando vou buscar na secretaria alguma coisa. Não sou assim de ficar pelos corredores, mas eu tenho professores que a gente se comunica bastante, eu tenho uma até que trabalha com o segundo ano, e ela sempre procura umas orientações, assim do modo que eu trabalho. É que ela pegou aquele segundo ano que não é alfabetizado e então a gente troca bastante ideia.*

Professora 02: *Sim. Aqui na escola costuma ter bastante troca, aqui agora na creche é difícil que a gente está sem substituta, mas lá na frente a gente tem a jornada pedagógica, que a gente faz de 15 em 15 dias, ou uma vez por mês. Aqui, eu não consegui fazer ainda, por que a gente está com problema de pessoal, mas, é feito reuniões pedagógicas.*

Professora 03: *Costumam, no intervalo que a gente está junto, costumam. A gente faz reuniões pedagógicas de vez em quando. Estão até procurando*

fazer mais seguidas para gente poder trocar mais ideias, dos conteúdos que a gente vai trabalhar.

Chamou-nos a atenção a dificuldade dos professores se reunirem. Inúmeros motivos têm inviabilizado o contato mais próximo entre os colegas de profissão, mesmo estando eles dentro da mesma escola. Se tomarmos como referência que muitos dos saberes docentes mencionados até aqui são construídos na interação entre professores e alunos e, também, entre professores e professores, vemos que tal situação é tendenciosa a diminuir a amplitude da prática docente como uma atividade de promoção da coletividade e do espírito social. Ainda mais se tomarmos como referência a propalada interdisciplinaridade, importantíssima na construção de uma educação diferenciada e aberta às inúmeras relações das diferentes áreas do conhecimento.

Procuramos, também, saber se o trabalho delas sofria algum tipo de supervisão em específico, elas nos informaram que:

Professora 01: *Constantemente não, mas ele é supervisionado.*

Professora 02: *É sim. É supervisionado, mas não é assim aquela supervisão de todos os dias, de toda hora, é uma supervisão light. O pessoal te deixa bem livre, te deixa bem à vontade de trabalhar. Claro que não vai fazer loucuras, mas de acordo com o que todo mundo estudou, que todo mundo sabe, que tem que trabalhar, os objetivos estão aí, então o professor trabalha de acordo com os objetivos e com tudo que ele já sabe fazer. Com tudo que ele já estudou, por que o professor ele já é preparado. Por que todos os professores que estão aqui, eles são formados em Magistério, eles tem faculdade, então isso já foi colocado para eles, então eles seguem aquela linha que eles estudaram. E também, claro, a supervisora vai dando um toque, agora é projeto tal, projeto tal que vamos trabalhar. Então é bem bom assim, é supervisionada, mas não é aquela supervisão de cima, o que é uma coisa que te deixa um pouquinho a vontade também.*

Professora 03: *Não, não. É bem light, elas colocam no início, quando elas precisam de alguma atividade, algum trabalho, algum projeto, aí quem quiser fazer o projeto faz. Se não, não é obrigatório. É bem light, não tem supervisão, até as provas a gente faz da maneira que a gente quer.*

De acordo com o que abordamos, somado ao que foi possível verificar por meio das falas das professoras pesquisadas, vemos que o processo de formação continuada, entendida como a relação entre saberes teóricos/práticos e práticas cotidianas, delineiam o que chamamos de identidade da profissão docente. A rigor, o que define e caracteriza a identidade do professor é que ele encontra-se,

diariamente na escola, imerso nesse processo de “[...] auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.” (NUNES, 2001, p. 30).

7.4 Formação e prática docente: entre diálogos e conflitos

É comum quando se fala em educação atrelar a ela a atribuição de resolver os problemas da humanidade. Essa máxima é seguidamente propalada em programas de governo, em instituições diversas e, também, em espaços escolares. Em contrapartida, ao concebermos a educação como a *salvadora* do mundo e termos consciência que ela não se faz sozinha, mas sim ocorre através da atividade docente, vemos que aos professores acaba restando o papel de heróis em potencial.

O que ocorre é que, ao mesmo tempo em que os professores podem ser vistos como heróis, eles, em mesma proporção, podem ser vistos como os culpados. E aí não mais restritamente aos problemas educacionais e, sim, aos problemas sociais, psicológicos e familiares como um todo.

Nesse sentido, é preciso perceber a educação não como uma simples atividade aplicacionista, na qual educadores ensinam os saberes didáticos e pedagógicos necessários para os alunos que os utilizam em exames e provas; mas sim, como uma atividade politicamente ativa e comprometida, da mesma forma que nos ensinam Moreira e Macedo, quando dizem que

[...] os aspectos contraditórios do mundo contemporâneo, no qual coexistem profundos avanços e conquistas, bem como agudas e crescentes desigualdades e perseguições, demandam um professor politicamente comprometido, um professor empenhado em sua prática, um profissional capaz de bem exercer a crítica do existente, função de todo e qualquer intelectual. (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 121).

Talvez, esse seja um dos grandes conflitos imperativos da formação e da prática docente: conseguir conciliar, de forma contundente, os aspectos

contraditórios do mundo contemporâneo, a postura politicamente correta e a eficiência didático-pedagógica.

Para termos uma ideia de como vem ocorrendo a formação de professores, tomaremos como referência o que dizem nossas entrevistadas, quando perguntadas se o currículo que elas vivenciaram no IEESJ contempla a realidade da escola em que elas lecionam atualmente.

Professora 01: *Não. A nossa escola aqui é num bairro muito pobre, e nós temos alunos de vários tipos de sociedade. Como eu vou te dizer. Uns de renda razoável, outros bem diversificada, nesse sentido. É complicado!*

Professora 02: *Sim. Só que na minha época eu fui ensinada de forma tradicional, na época só existia o método tradicional. Hoje, os métodos já são outros, mas o foco da coisa não se perdeu, o foco de que tem que alfabetizar o aluno até tal tempo, isso não se perdeu, que até segunda série tem que desenvolver os objetivos tais, tais, tais, isso não se perdeu, na terceira, quarta série, isso se falando de currículo.*

Professora 03: *Sim. Acredito que sim. Os conteúdos, as didáticas principalmente, procuravam saber quais os conteúdos que eram trabalhados em determinada série, e traziam sugestões referentes àqueles conteúdos. Trabalhava sim, de acordo com a realidade aqui da nossa escola. E com as escolas da rede municipal.*

Nessa mesma linha, questionamos sobre a relação entre teoria e prática, pedindo que, ao tomarem como base a vivência delas de educadores, contassem como ocorria essa relação enquanto eram estudantes do IEESJ.

Professora 01: *Não. Eu acho que a teoria e a prática não andam bem juntas, por que na teoria tu faz tudo muito fácil, na prática é bem diferente, nem tudo sai como tu planejou, tu tenta mais não sai igual.*

Não, até por que na teoria é tudo muito bonito e na prática é tudo muito diferente.

Tive [dificuldade em conciliar teoria e prática], acho que eu tenho e todo mundo tem na realidade. Por que no papel tu podes desenhar como tu imaginas, mas quando chega na hora que tu vais trabalhar a coisa não é bem assim.

Professora 02: *Às vezes sim e às vezes não. Às vezes não por que a gente via na teoria a lei tal, as coisas tal, e na prática nada daquilo acontecia. E, mesmo assim, a gente tinha que estudar, a gente tinha que fazer. Mesmo relutando, mesmo dizendo para professora que isso não fazia parte da realidade. E também a gente tinha um professor de didática que tinha toda uma postura e às vezes ele também pecava na sua postura, que ele nos fazia refletir. Essa era a leitura que eu fazia na época, essa reflexão, por que eram professores que estavam me formando professora, então essa reflexão eu fazia bastante.*

Professora 03: *É, como eu te falei antes, eu acredito que, na minha opinião, faltou mais essa prática, eu acho que deveria ter sido trabalhado mais a prática mesmo. Embora a gente levasse para eles a realidade que a*

gente tinha, eu acho que eles deveriam dar mais ênfase para parte prática mesmo do que era dado naquela época, e a gente fazia somente o estágio mesmo no final do curso. Eu até acho que agora já mudou. Mas naquela época era assim. A gente até exigia que fosse mais trabalhado a prática do que a teoria mesmo. E eu acho que eles até reviram isso, não sei. Agora eles estão fazendo pré-estágio e estágio em escolas de primeiro ano, então eu acho que esteja melhorando já.

Interessante observar que foi predominante o impacto da realidade escolar com as teorias/conhecimentos que as professoras vivenciaram enquanto alunas em formação. Ficou evidente que, da época em que as nossas entrevistadas se formaram no IEESJ, ocorreram mudanças no formato do curso, o que, para Alarcão, (2002) é um problema atual e fundamental das formações de professores, que acabam *saltando* de um modelo para outro, sem as devidas avaliações.

Outra questão pontual que deve ser analisada é a estruturação do mundo do trabalho para o docente, pois essa abordagem mostra-se fundamental, na medida em que consegue propiciar um panorama da sociedade como um todo e como que são estabelecidas as relações de trabalho, também no âmbito da escola.

Pelo que nos contou a Professora 02, essas relações não foram muito trabalhadas em sua formação, ou, talvez, foram trabalhadas de forma equivocada. Assim, ela nos diz:

Professora 02: *[...] na época quando eu estudei o comportamento dos docentes ele foi dado como padrão, totalmente padrão. Inclusive, quando eu comecei a trabalhar eu me desesperei muito por que a gente não trabalhou o individual, o diferente, não trabalhamos. E sim aquele aluno padrão. Aquele aluno que faz tudo, então esse tipo de coisa, esse jogo de cintura eu tive que me virar. Conversando com professoras mais antigas e conversando com pessoas mais experientes que eu consegui, mas não foram coisas que foram desenvolvidas, eu tive que aprender na prática. Por que lá é dado um modelo, e não vários modelos. Pode acontecer isso, isso e isso, e é para tal, tal e tal aluno.*

Porém, observando o que está previsto nas Matrizes Curriculares do Curso, em específico na disciplina de Fundamento Sociológico da Educação, a qual acreditamos ser a área do conhecimento mais propícia para abordar as relações de trabalho no mundo contemporâneo, encontramos os seguintes conteúdos:

- 1) A sociologia e a educação;
- 2) A sociologia da educação;
- 3) A sociologia da educação no Brasil;

- 4) Educação e família;
- 5) Concepções de infância e juventude;
- 6) A escola como instituição social;
- 7) A escola e o controle social;
- 8) A escola e o desvio social;
- 9) A mudança social. (Instituto Estadual de Educação São José, 2009, Programa do Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, p.4).

Ao fazermos uma análise breve do conteúdo previsto para a disciplina em questão, percebemos inúmeras brechas para tratar as relações de trabalho com a devida propriedade. Agora, ao tomarmos como referência as concepções presentes no Projeto Político Pedagógico do IEESJ, encontramos o seguinte:

Outra dimensão importante da nossa concepção de educação é sua vinculação ao mundo do trabalho como um valor fundamental à sociedade, ligando a ação pedagógica à compreensão do funcionamento do sistema produtivo. (Instituto Estadual de Educação São José, 2010, Projeto Político Pedagógico, p.7-8).

Ocorre que, ao longo da experiência enquanto educadoras, as professoras acabam tendo que construir na prática as suas concepções sobre o trabalho docente, tal construção pode ser percebida por meio do que nos diz a Professora 02:

O trabalho docente para mim tem um significado muito grande. Eu acho que o trabalho docente, não desvalorizando os outros trabalhos, mas o trabalho docente é um dos trabalhos mais especiais, por que o trabalho docente ele lida com pessoas, ele lida com um ser que tem sentimentos, que tem vida. E aí tu consegues ter uma influência muito grande naquele ser, e tanto que todo mundo, todas as pessoas que tu perguntar, sempre tem um professor que ficou, um professor que emociona, tu não tem um médico que te emociona, mas um professor todo mundo tem, e eu acho o trabalho docente muito importante.

Outra preocupação que tivemos foi a de estabelecer um paralelo entre as disciplinas ofertadas no decorrer da formação e os seus respectivos conteúdos com as práticas que os docentes desenvolvem nos seus cotidianos. O que, a grosso modo, significa retomar ao debate sobre a relação entre teoria e prática. Porém, quando sinalizamos que é preciso manter o elo entre as duas, comungamos da mesma ideia de Carr, quando diz que

[...] a relação teoria e prática não é uma relação de aplicar a teoria à prática; tampouco, um assunto de derivar a teoria da prática. Mas, recobrando a auto-reflexão como uma categoria válida de saber, a aproximação crítica interpreta a teoria e a prática como mutuamente constituídas e, dialeticamente relacionadas. A transição não é da teoria à prática ou da prática à teoria, mas de irracionalidade a racionalidade, de ignorância e hábito a saber e reflexão. (CARR apud GUESTA, 2001, p.75).

Os conflitos e os desafios da profissão docente centram-se exatamente em conseguir manter essa necessária dialeticidade entre a teoria e a prática. Tarefa essa que demanda uma auto-análise diária da sua atividade de professor, bem como ao mesmo tempo precisa se transformar e se metamorfosear no dia-a-dia, para conseguirem, da forma possível, *acompanhar* o desenvolvimento da sociedade e do modo de produção capitalista.

8. Considerações Finais

Com essa pesquisa, objetivamos conhecer que contradições se manifestam nas práticas didático-pedagógicas das professoras egressas do Curso de Nível Médio da Modalidade Normal do Instituto Estadual de Educação São José, no município de São José do Norte – RS e de que modo elas as superam.

Quando assumimos o compromisso de investigar a formação de professores de nível médio já imaginávamos os desafios, as dúvidas e as convicções que precisaríamos superar ao longo de nossa caminhada para conseguirmos conhecê-la de forma contundente. Também manifestamos nossa convicção de que a presente pesquisa não tende a assumir proporções generalizantes, tendo em vista que ela objetivou conhecer a realidade em específico das professoras egressas do Curso Normal do IEESJ e quais são as dificuldades e contradições que eles encontram no decorrer de suas práticas didático-pedagógicas.

No escopo das análises que realizamos em nosso estudo, foi possível repensarmos as hipóteses que indicamos na constituição do projeto de pesquisa. Desse modo, na primeira delas, anunciamos que: na formação dos professores, egressos do IEESJ, são desenvolvidos saberes que dificultam o rompimento com práticas didático-pedagógicas convencionais/tradicionais desenvolvidas nas salas de aula das escolas municipais em que atuam. Estávamos cientes que ao assumirmos esse pressuposto tenderíamos a considerar fragilizada a formação de professores, porém, a nossa própria vivência enquanto educador em formação demonstrou que existem inúmeras dicotomias no processo de formação, que tendem a inviabilizar uma prática adequada face à necessidade de transformação da sociedade. Por isso, consideramos que, independente do processo formativo de professores, seja ele em nível médio ou superior, ainda existe um abismo entre o proposto e o feito e entre a realidade e os conhecimentos considerados adequados para a formação.

Essa afirmativa foi muitas vezes ratificada por nossas entrevistadas, principalmente no tocante ao pouco conhecimento da realidade, em particular da realidade das escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais que os professores formadores possuem, quando, assim, nos diz a Professora 03: *“eu acho que eles*

deveriam antes passar pela experiência de Educação Infantil e Ensino Fundamental.” Todavia, mesmo quando afirmam que existe um abismo entre a teoria formativa e a prática docente nas escolas, as professoras entrevistadas dizem que procuram romper com os limites e condicionamentos que a formação resultou, buscando, mesmo que dependente de uma prática longíqua superar as situações-limites do dia-a-dia escolar.

Na segunda hipótese, consideramos que: há contradições fundamentais na formação e no trabalho docente dos egressos do IEESJ, que dificultam o desenvolvimento de uma ação revolucionária, que possa romper com a hegemonia reprodutiva do modo de organização das relações sociais no capitalismo. Pode-se dizer que a segunda hipótese é resultante da primeira. O que ocorre é que, se os professores participam de uma formação esvaziada de princípios revolucionários, torna-se dificultoso que eles assumam essa postura transformadora de imediato em suas práticas. Em contrapartida, isso não significa que estejam eliminadas as possibilidades de que vieses de ruptura e superação sejam fomentados pelos docentes em suas práticas didático-pedagógicas.

Vimos em nosso debate sobre o trabalho docente que o sistema social vigente é, ao mesmo tempo, totalizante e totalitário, o que faz com que as diferentes formas de trabalho estejam, em algum momento, condicionadas aos seus interesses. Tal situação, só nos faz reforçar a tese de que é preciso uma unidade social em busca de transformações que se assumam contra-hegemônicas e que, simultaneamente, almejem a igualdade substantiva. No tocante a formação de professores, superar essa contradição significa, acima de tudo, adotarmos um outro paradigma formativo, buscando alternativas que questionem e se questionem continuamente: que tipo de formação estamos buscando e para qual sociedade estamos formando. Tudo isso, conforme nos ensina Vázquez, quando diz que: “o homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções.” (1986, p.247).

Na terceira hipótese, consideramos que: as práticas pedagógicas/profissionais dos professores do município de São José do Norte – RS – egressos do Instituto Estadual de Educação São José – exigem outros saberes/conhecimentos didático-pedagógicos que não foram os produzidos/desenvolvidos no decorrer de suas formações docentes. Esse ponto de

vista toma como referência que o professor está envolvido em um constante processo de observação, interpretação e organização de significado sobre a sua realidade complexa e a realidade didático-pedagógica. Eminentemente, sabe-se que essa atividade, por se constituir de forma dialética e dinâmica, carece de muita postura autônoma e criativa.

Quando concebemos, pelas práticas já existentes, que os saberes desenvolvidos na formação dos professores egressos do IEESJ precisam ser revisados e complementados para poderem atender as necessidades que a realidade escolar está a exigir, fica-nos claro que os professores necessitam de modo intermitente organizar, desorganizar, selecionar e refutar, através de suas práticas, saberes incontestáveis para dar conta da realidade posta a eles. Para ratificar essa concepção, nos apoiamos em Sacristán, quando diz que:

É na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p.201).

Como, também, nos apoiamos em Heller, quando nos ensina que é no cotidiano que os homens e as mulheres colocam “[...] ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.” (HELLER, 1989, p.17 – grifos da autora).

Viu-se, por meio dessa pesquisa, que a prática docente, por ser uma atividade que se desenvolve na relação entre seres humanos, é sempre um constante desafio. Para os docentes os desafios são postos diariamente e, em face deles, os mesmos necessitam estar sempre se atualizando e se aperfeiçoando para conseguir atender a realidade de forma substantiva. Contudo, o que nos preocupa nesse processo é que ainda estamos distantes de uma formação política e cultural que contemple um projeto social amplo, de modo a envolver a sociedade como um todo em busca de condições igualitárias de acesso e permanência em todas as instâncias da vida.

Podemos perceber que essa carência formativa se faz presente no contexto da formação de professores de nível médio também. Ocorre que concepções amplas de sociedade, de humanidade, de trabalho, etc., são vistas superficialmente ou de forma equivocada. É interessante observarmos o que nos diz a Professora 02, quando questionada sobre o projeto de sociedade que apresenta o IEESJ durante a formação de professores que ela fez parte:

A visão de sociedade que eu tenho é de que as pessoas são diferentes, e que essa sociedade vai mudando, ela vai mudando, ela vai mudando valores, a cada ano que passa ela vai mudando. E quando eu estudei, eu estudei com as coisas fechadas. Há muito modelos prontos, sem mudanças. E quando eu me formei, que eu comecei a dar aula, eu percebi que as coisas mudam muito e eu não fui preparada para essas mudanças. Essa preparação que a gente tem que ter pro novo, para mudança, para coisas que acontecem na sociedade, que a sociedade é instável, que os valores que ela tem hoje, não são os que ela vai ter daqui a cinco, seis anos, isso não foi me passado. E aí, se eu tivesse parado em tudo que estudei no São José, eu, hoje, estaria bem perdida, o bom é que a gente troca muito com os professores, e isso te ajuda na tua caminhada, isso faz com que tu caminhes de acordo com a maré.

Ao retomarmos o percurso de nossa pesquisa, torna-se claro a necessidade de que seja organizado no contexto escolar um espaço coletivo de formação continuada, de modo que sejam constantemente repensados os conhecimentos didático-pedagógicos, disciplinares e empíricos.

Também destacamos que é imprescindível que o educador saiba analisar criticamente o papel que desempenha como profissional da educação, tendo em vista que tal prática pode propiciar à percepção das diferentes possibilidades de se fazer a educação.

Outro ponto a se destacar é a necessidade do profissional da educação ver-se como sujeito histórico, que não se encontra fadado às contingências impostas pelo modo de organização social em que vivemos. Essa compreensão, tende a possibilitar que o educador não assuma um papel determinista, conseguindo vislumbrar as inúmeras brechas que podem ser criadas quando fomenta-se espaços de resistência e contra-hegemonia.

Sinalizamos também que o educador deve perceber-se como um agente do processo de ensino e aprendizagem e não como um mero *aplicador* de conteúdos,

com objetivos prontos e definidos a priori. Essa compreensão parte do princípio de que cada contexto possui as suas especificidades, necessitando de transposições didáticas diferenciadas em espaços/tempos distintos.

Com base nas reflexões desenvolvidas ao longo dessa pesquisa e apoiados no que nos ensinam as professoras participantes, cabe, nesse sentido, mencionarmos que, mesmo quando os docentes conseguem construir conhecimentos no decorrer de suas práticas pedagógicas, de forma a dar conta das situações-limite que a realidade escolar apresenta, é necessário que a formação inicial articule de modo dialético a teoria e a prática, promovendo atividades que os orientem ao desenvolvimento de uma consciência crítica, na perspectiva de sentir a necessidade de uma formação continuada, para garantir aos professores uma permanente busca de saberes que balisem a materialização da educação sonhada e a construção de uma sociedade igual, democrática e justa para todos.

9. Referências

ALARCÃO, I. **Prefácio**. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV N. A. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

ALVES, N. **Formação do jovem professor para a Educação Básica**. In: PINO, I. R. (org.). **CADERNOS CEDES**, vol. 17. **O profissional do Ensino**: debates sobre a sua formação. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed.. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. **Revendo os vínculos entre trabalho e educação**: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ARROYO, M. **As relações sociais na escola e a formação do trabalhador**. In: FERRETTI, Celso; SILVA JR., João R. S.. OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Trabalho Formação e Currículo**: Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

AZEVEDO, F. et.al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acessado em: 24 julho de 2008.

BOTTOMORE, T. (ed.) **Dicionário do pensamento marxista**, Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **Lei orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro: 1946.

_____. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: 1946.

_____. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Rio de Janeiro: 1946.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição de 1988 de 5 de outubro de 1988. Brasília: 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, Brasília: 2001.

BRASIL/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio.** Parecer nº 1/99, de 29 de janeiro de 1999. Brasília: 1999.

BUHR, M.; KOSING, A. **Práxis (Prática).** In: MAGALHÃES – VILHENA, Vasco de. (org.). **Práxis:** A categoria materialista de prática social. vol. 1. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e Leis da dialética, Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CUNHA, M. I. O. **Professor universitário na transição de paradigmas.** 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FIORI, J. L. **Globalização, hegemonia e Império.** In: TAVARES, M. C.; FIORI, J. L. (orgs.). **Poder e Dinheiro:** uma economia política da globalização. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, P. **Estudos na Educação de Adultos.** Seminário realizado no Instituto de Educação de Adultos, na Universidade de Dar-es-Salaam, Tanzânia, em 20 de julho de 1972. Disponível em: <<http://amem.ce.ufsm.br>>. Acessado em: 16 de abril de 2008.

FREITAS, H. C. L.. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. In: Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 25 de agosto de 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola Improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 2001.

GONZÁLEZ, J. L. C. **Sobre a educação para além do capital**. In: ALVES, Giovani; BATISTA, Roberto L.; GONZÁLEZ, J. L. C. (orgs.). **Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global**. Paraná: Práxis, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere – vol. 2**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 3 ed.. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

GRUPPI, L. **O conceito de Hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2 ed.. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZZARATO, M. **Lê cycle de la Production Immatérielle**. In: ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

LESSA, S. **Para além de Marx?: crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**, Tradução de Telma Costa. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

_____, G. **Ontología del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MARX, K. **O Capital**. vol. 1, Tradução de Reginaldo Sant'Anna, 8 ed.. São Paulo: DIFEL, 1982.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**, Tradução de Maria Helena Barreto Alves, 2. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____, K.; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**, Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____, K. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**, Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**, Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____, K. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____, I. **A teoria da alienação em Marx**, Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MINAYO, M. C. S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC – ABRASCO, 1992.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. **Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores.** In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 3 ed. Lisboa: Dom Quixote. 1997.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** In: Educação e Sociedade, vol. 22, n. 74, abr. 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

RANIERI, J. **Apresentação: sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx.** In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos,** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil,** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1978.

SÃO JOSÉ, I. E. E. **Regimento Escolar para o Curso Normal em Nível Médio e Curso Normal - Aproveitamento de Estudos do Instituto Estadual de Educação São José.** São José do Norte: 2008.

_____, I. E. E. **Programa do Curso Normal - Aproveitamento de Estudos do Instituto Estadual de Educação São José.** São José do Norte: 2009.

_____, I. E. E. **Programa do Curso Normal em Nível Médio do Instituto Estadual de Educação São José.** São José do Norte: 2009.

_____, I. E. E. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual de Educação São José.** São José do Norte: 2010.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão da prática.** 3 ed. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADER, E.. **Prefácio.** In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. **Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71.** In: GARCIA, W. E. (org.). **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento.** São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil Ltda, 1978.

_____, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** 6 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SIMIONATTO, I. **O social e o político no pensamento de Gramsci.** In: AGGIO, A. (org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento.** São Paulo: Unesp, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THALHEIMER, A. **Introdução ao materialismo dialético,** Tradução de Moniz Bandeira. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas da Pesquisa em Ciências Sociais: Ideias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa.** vol. 4, 2 ed.. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis: Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico.** In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico,** 5. ed.. São Paulo: Papirus, 1998.

_____, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola.** In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2001.

WENZEL, R. L. **Professor: agente da educação?** São Paulo: Papirus, 1994.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico,** Tradução de Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro de Entrevista semi-estruturada

Bloco 1 - Questões Pessoais

- 1) Qual sua idade?
- 2) Qual seu estado civil?
- 3) Você tem filhos? Quantos?
- 4) Qual o nível de instrução de seu pai e de sua mãe?
- 5) Você reside em qual município?
- 6) Gosta de do município de São José do Norte - SJN? Por quê?
- 7) Em que ano se formou no curso de Nível Médio da Modalidade Normal (antigo Magistério) do Instituto Estadual de Educação São José - IEESJ?
- 8) Você leciona na Rede Municipal de SJN? Em que ano iniciou? Em que série/ano você leciona atualmente?
- 9) Lecionas em outra(s) Rede(s) de Ensino? Qual(is)?
- 10) O que costuma fazer nas horas vagas?
- 11) Gosta de ler? Lê algum jornal? Qual(is)? Por quê?
- 12) Qual foi o último livro que leu?
- 13) Possui computador em casa? Tem acesso a internet?
- 14) Assiste algum(ns) programa(s) de televisão? Qual(is)?
- 15) Durante sua formação docente, participou de alguma forma da política estudantil? E hoje, participa ou já participou de algum movimento sindical? Por quê?
- 16) Encontra dificuldade(s) para aperfeiçoar-se em sua área profissional? Qual(is)?
- 17) Encontra alguma(s) dificuldade(s) para poder trabalhar? Qual(is)?
- 18) Tem tempo para estudar durante a semana? Como tem se organizado para isso?
- 19) Tem planos para o futuro? Quais?
- 20) O que pensa sobre as atuais exigências legais que objetivam que todos os docentes possuam no mínimo a graduação para poder lecionar? Acha coerente? Por quê?

Bloco 2 - Formação e Atuação Profissional

- 21) Como foi seu ingresso no Curso Normal Médio? Foi por iniciativa própria?
- 22) Seus pais lhe ajudaram economicamente para a realização de seus estudos?
- 23) Como considerou sua vivência no IEESJ?
- 24) Como é o ambiente de trabalho na escola em que leciona?
- 25) Como é a sua relação com a administração da escola? (ela é autoritária ou democrática)
- 26) De que modo ocorre o planejamento e a definição dos objetivos da escola em que leciona?
- 27) Como tem sido realizado o processo de avaliação dos resultados da escola?
- 28) Quantos professores têm a escola em que trabalha?
- 29) Como é a sua relação com os colegas da escola em que leciona? Costumam conversar sobre as suas atividades diárias?
- 30) O ambiente físico da escola tem suprido as necessidades didático-pedagógicas?
- 31) O ritmo do trabalho é exigente? És supervisionada constantemente?
- 32) O que pensa sobre a escola em que leciona? O que mais e menos gosta nela?
- 33) Que filosofia de trabalho tem a escola em que leciona?

Bloco 3 - Teoria e prática docente

- 34) Considerou importantes as experiências práticas que teve em educação durante sua formação? Por quê?
- 35) Quais disciplinas você considerou fundamental para a sua formação? Por quê?
- 36) Consideras que conseguiu conciliar as teorias trabalhadas durante a formação e a(s) prática(s) vivenciada(s) durante o(s) seu(s) estágio(s)? Por quê?
- 37) De que forma as relações de trabalho do docente foram abordadas durante sua formação? Considerou adequada em face da realidade que hoje vive?
- 38) A imagem que tinha sobre o profissional em educação mudou ao iniciar suas atividades como docente? Por quê?

- 39) Que visão de sociedade a formação profissional em educação desenvolveu em você?
- 40) Que perfil de profissional considera que deveria ter os docentes que atuam na formação de professores?
- 41) Acredita que quando é concluído o curso Normal de Nível Médio os egressos detêm saberes que lhes possibilitam serem educadores?
- 42) Considera que os conteúdos desenvolvidos durante a sua formação lhe possibilitam resolver as situações-problema do cotidiano escolar? Por quê?
- 43) Acredita que a formação recebida no curso Normal de Nível Médio necessita aperfeiçoar-se para estar à altura das práticas que são realizadas nas escolas? Por quê?
- 44) Que paixões/convicções considera que deveriam ser a fonte de conhecimentos dos formandos?
- 45) Quais são as percepções/respostas que vens colhendo de tuas práticas como docente?
- 46) Como você entende que se dá o processo de formação do ser humano?
- 47) Qual significado o trabalho docente tem para ti hoje?
- 48) O que achas que é positivo e/ou negativo no tipo de trabalho que realizas? Aprendestes coisas novas? O quê?
- 49) Nas situações-problema do cotidiano escolar costuma utilizar os conhecimentos adquiridos na sua formação profissional ou busca-os em outras fontes? Qual(is)?
- 50) Considera que convém aos alunos pesquisarem durante o processo formativo? Por quê?

Bloco 4 – Vivência no IEESJ?

- 51) Qual é a impressão geral que teve dos professores do IEESJ?
- 52) Indique três grandes satisfações que tinha como estudante do IEESJ e três grandes defeitos que percebeu na formação de professores do IEESJ?
- 53) Considera que o curso Normal de Nível Médio do IEESJ está concretizando a proposta de formar educadores a qual se propõem?

- 54) Que sugestões daria ao IEESJ e aos seus professores para que fosse possível melhorar o currículo e o nível de qualidade da formação de professores?
- 55) O curso apresenta um projeto de sociedade? Se sim, qual?
- 56) Achas que o currículo do IEESJ contempla de forma teórico-prático a realidade da escola em que agora lecionas?
- 57) Consideras que no curso do IEESJ a teoria e a prática estiveram sempre juntas? Por quê?

Apêndice B

Entrevistas semi-estruturadas transcritas

Professora 01

Qual sua idade professora? Tenho 48 anos.

Qual seu estado civil? Sou casada.

Você tem filhos? Quantos? Duas filhas.

Qual o nível de instrução de seu pai e sua mãe? Meus pais não eram analfabetos, por que sabiam ler e escrever, mas a minha nunca foi à escola e o meu pai, naquela época era ano, concluiu o primeiro ano. Mas liam e escreviam, a minha mãe até hoje ainda escreve.

A senhora reside em qual município? São José do Norte.

Gosta do município de São José do Norte? Por quê? Gosto, me sinto bem, nasci, me criei, me profissionalizei aqui, me sinto bem, não pretendo sair daqui.

Em que ano se formou na modalidade normal do Instituto de Educação São José? Eu me formei em 2005, mas eu já trabalhava como professora, por que na época que eu comecei era só baseado nuns chamados da prefeitura, eram feitas umas entrevistas e mais uma prova, tipo um teste no português, era mais no português que exigiam. Por que a gente ia trabalhar com Séries Iniciais, aí eles cobravam o português. Aí fiz, passei e fui chamada para trabalhar, aí como eu trabalhei cinco anos e veio aquela lei que com cinco anos ficava efetiva, eu continuei. Eu morava no interior, lá não tinha como estudar, eu só tinha a quarta série na época, aí foram acontecendo problemas de família e eu acabei vindo morar em São José do Norte. Cheguei aqui, fui concluir o fundamental e depois fui fazer o magistério.

A senhora leciona na rede municipal? Há 28 anos.

Em que ano a senhora começou a lecionar? Em 82 ou 83, uma coisa assim.

Em que série a senhora leciona atualmente? Primeiro ano.

Lecionas em outras redes de ensino? Quais? Eu to na Educação Infantil, na creche.

O que costuma fazer nas horas vagas, professora? Olha, eu sempre procuro ler, por que para trabalhar tu tem que estar por dentro de tudo, gosto de me divertir também.

Qual foi o último livro que a senhora leu? A senhora lembra? Eu to até lendo um livro e eu não lembro o nome dele, incrível, mas é sobre Educação Infantil. Eu não me lembro o nome dele, não vou te dizer por que eu não me lembro o nome dele.

E a senhora lê algum jornal? Raramente, por que eu não assino nenhum jornal, é só quando eu pego os dos outros.

Possui computador em casa? Sim.

E tem acesso à internet? Sim.

Assiste a algum programa de televisão? Quais? Mais é novela. Os jornais eu sempre assisto. Assisto os jornais, até o da meia noite.

Durante a sua formação docente participou de alguma forma política estudantil? Não.

E hoje, participou ou participa de alguma forma de algum movimento sindical? Não, já participei, mas não to participando atualmente.

A senhora encontra dificuldades para se aperfeiçoar em sua área profissional? Não, não encontro.

E encontra alguma dificuldade para poder trabalhar? Qual? Não, não encontro dificuldade, acho que é por que faço o que gosto, trabalho com pequeninhos que eu amo trabalhar, então não acho dificuldade nenhuma. Encontra-se assim, algumas barreiras, mas é assim, normais do dia-a-dia.

Tens tempo para estudar durante a semana? Como tem se organizado para isso? Não. Eu ultimamente não to estudando, eu parei de estudar, me escrevi agora para fazer uma faculdade, mais aí vai ser à noite porque durante o dia eu trabalho manhã e tarde e aí vai ser difícil.

Tens planos para o futuro? Quais? Não. Eu acho que agora meu plano é trabalhar enquanto eu tenho saúde, é fazer o que eu gosto, que é lecionar. Já to em final de carreira, mas não pretendo parar por enquanto, e depois... aproveitar a minha vida.

O que pensas sobre as atuais exigências legais, que objetivam que todos os docentes possuam no mínimo a graduação para poder lecionar? Tu achas coerente? Por quê? Não. Eu até assim ó, como é que eu vou te dizer? Acho. Por que tem pessoas que tem oportunidade e não vão em busca, depois ficam apavorados por não ter. E eu não, eu sempre vivi correndo atrás, lamento assim ó, por não ter tido mais oportunidade.

Como foi o seu ingresso no curso normal médio? Foi por iniciativa própria?

Sim. Como eu vim para cidade, como eu te disse, eu fui logo concluir o Ensino Fundamental, aí saiu o magistério de séries pela prefeitura, eu tava cursando a oitava série, fui na SMEC fazer minha inscrição, cheguei lá fui barrada por que eu não tinha o atestado de conclusão, mas a cabo e ao tempo fui descobrir que muita gente fez sem ter esse atestado de conclusão, e que eram pessoas que estudavam na mesma escola que eu. Mas política, tu sabes como é que é, eles fizeram o magistério de férias e logo em seguida veio uma faculdade pros mesmos e eles fizeram.

Os seus pais lhe ajudaram economicamente para a realização de seus estudos? Não. Por que eu já não dependia mais deles para viver, já tinha minha vida.

Como a senhora considera sua vivência no Instituto São José? Muito boa.

Como é o ambiente de trabalho na escola em que a senhora leciona agora? Tudo bem, tudo tranquilo.

E a relação com a administração da escola, ela é autoritária ou democrática? Eu acho que ela é bem democrática.

De que modo que ocorre o planejamento e a definição dos objetivos da escola? Eles nos dão o conteúdo, o que é para gente trabalhar, aí a gente vai pesquisar. Eu, por exemplo, faço assim tipo um, não um projeto, mas eu coloco no início do trimestre tudo aquilo que eu quero trabalhar durante o trimestre.

Como tem sido executado o processo de avaliação dos resultados da escola com os alunos? Eu faço avaliações diárias com eles, cobro compromisso, cobro responsabilidade com as tarefas, com o material escolar. E, no final do trimestre, eu faço uma aula-entrevista, por que eu fiz um curso no GEEMPA [Grupo de estudos sobre educação, metodologia de pesquisa e ação], e foi onde eu aprendi bastante isso aí. E aonde também eu decidi a trabalhar só com pequeninhos das Séries Iniciais. A gente faz uma aula-entrevista no final de cada trimestre para avaliar o nível de estudo que eles estão.

Quantos professores têm a escola que a senhora trabalha? Eu acho que uns noventa professores.

Como é a sua relação com os colegas da escola? Eles costumam conversar sobre as atividades que fazem diariamente? Não diariamente. Eu tenho mais contato com uma que fica na sala ao lado, por que eu chego na sala de aula, chego na escola entro na sala de aula, só saio na hora da merenda ou quando vou buscar na secretaria alguma coisa. Não sou assim de ficar pelos corredores, mas eu tenho

professores que a gente se comunica bastante, eu tenho uma até que trabalha com o segundo ano, e ela sempre procura umas orientações, assim do modo que eu trabalho. É que ela pegou aquele segundo ano que é não alfabetizado e então a gente troca bastante ideia.

O ambiente físico da escola tem suprido as suas necessidades didático pedagógicas? Em relação ao que a gente precisa de material?

Sim. Nem sempre.

E o ritmo do trabalho é exigente? És supervisionada constantemente? Constantemente não, mas ele é supervisionado.

O que a senhora pensa aqui da escola onde a senhora trabalha? O que a senhora menos gosta aqui na escola? Eu acho que não tem o que eu menos gosto, eu gostaria que ela melhorasse mais, mas o que eu menos gosto não tem.

Como a senhora vê a filosofia de trabalho da escola? Eu acho que tá tudo muito bem, pode continuar assim.

A senhora considera importante as experiências e as práticas que a senhora teve durante a sua formação? Se a senhora fosse avaliar, fazer uma avaliação das experiências que teve, como a senhora avaliaria a sua formação no Instituto? Olha, tudo que a gente viu lá foi aproveitado, acho até que algumas coisinhas ficaram, por que sempre é corrido e durante o tempo que eu estudei também sempre teve greve, e isso aí também atrapalha muito, mas foi muito bom, foi bem aproveitado.

Quais disciplinas que a senhora considerou que tenham sido fundamentais para a sua formação? Eu acredito que principalmente para quem vai trabalhar com Séries Iniciais, principalmente, Português e Matemática.

Sim, mas por causa disso, de trabalhar com Séries Iniciais, mas e as outras também são importantes? Sim, todas são importantes, mas para trabalhar com Séries Iniciais e primeiro ano, principalmente Português e Matemática. Por que eles ensinam como trabalhar a Matemática, é até umas das coisinhas que a gente sempre tem um pouco de dificuldade.

Como a senhora considera que conseguiu desenvolver as teorias que a senhora trabalhou lá no Instituto, aquelas que foram trabalhadas durante sua formação, as práticas e as exigências que a senhora teve que cumprir durante o estágio? Acho que foram de forma boa, boas experiências. Aí com o passar do tempo tu começa a trabalhar aí vai surgindo novas experiências, mas tudo que tu aprende é aproveitado.

O que a senhora viu de teórico no curso quando foi para o estágio? Conseguiu conciliar as duas coisas? Não, até por que na teoria é tudo muito bonito e na prática é tudo muito diferente.

Então a senhora teve dificuldade para conciliar teoria e prática? Tive, acho que eu tenho e todo mundo tem na realidade. Por que no papel tu podes desenhar como tu imaginas, mas quando chega na hora que tu vais trabalhar as coisas não é bem assim.

A senhora teve alguma experiência que não foi legal durante o estágio, professora? Não que eu tenha passado por grandes dificuldades, mas é que assim: o nervosismo, a correria, procurando fazer o melhor e a preocupação de um todo, se tu és responsável tu sabes que tu tem que correr. Mas, tudo vale a pena.

De que forma, as relações de trabalho do docente, foram abordadas durante a formação? Considerou adequada para a realidade que a gente vive hoje ou não? Aquilo que a senhora vivenciou, aquilo que experimentou dentro da sua formação, considera que tenha sido adequada para a realidade? Nem tudo, mas grande parte é.

Por que a senhora acha que nem tudo? Por que agente faz o estágio, o pré-estágio, a gente faz no Instituto que a gente trabalha e a realidade deles é uma. Quando a gente vem fazer o estágio, a gente vai pros bairros e aí a realidade é diferente, não é a mesma realidade.

A imagem que a senhora tinha sobre o profissional em educação mudou ao iniciar as suas atividades docentes? Por quê? Não. Eu acho que não mudou, o que me deixava muito magoada era que as vezes eu via professores de sala de aula, e eu não podia ter a minha turma por que eles me tiraram e eu só podia substituir. Mas, quando eu ia substituir eu tinha que planejar, e eu tava lá substituindo profissional formado, com faculdade e eu, que era leiga, tava ali. Isso aí muitas vezes me causava mágoa, mas nunca desisti, fui sempre em frente.

E que visão da sociedade e da formação profissional em educação a senhora desenvolveu? Como assim?

Assim, durante a sua formação que visão de sociedade a senhora conseguiu desenvolver? Sociedade como um todo?

Sim. É difícil te explicar, por que tu vai trabalhar e bate de frente com várias realidades que tu não gostaria de ver, e tu tá ali, tu vai e presencia e teu ouvido não é só como professora, mas eles confiam na gente, trazem os problemas deles e a gente tá ali, só ajudar de certa forma, com palavras.

Que tipo de visão a senhora conseguiu criar da sociedade a partir da formação dada pelo Instituto São José? E na realidade vê como essa formação? Eu vejo ela diferente por todos esses motivos que eu já te falei.

Que perfil de profissional a senhora considera que deveria ter os docentes que atuam na formação de professores? Bom, primeiro eu acho que tu tens que gostar do que tu faz, isso é o ideal, se tu não gostar, tu entra para uma sala com 20, 25 muitas vezes 30 crianças, tu vai entrar renegada e tu vai sair dali da mesma forma. E se tu faz o que tu gosta, tu sempre dá um jeitinho para entrar feliz e sair da mesma forma. Embora muitas vezes assim, sem demonstrar pro aluno que tu saiu com mágoas com tristezas de coisas que aconteceu, mas sempre de cabeça erguida.

A senhora acredita que quando se conclui o Ensino Normal Médio os egressos detêm saberes que possibilitam a eles serem educadores? Quando saiu do São José, a senhora tinha esses saberes que lhe possibilitam ser educadora? Eu acho que esses saberes, tu aprende muita coisa lá, mas já vi pessoas que entram e que saem e não mudam nada. Então assim, vai muito de cada um.

A senhora considera que os conteúdos desenvolvidos durante a formação possibilitaram a senhora resolver as situações-problema que encontras no cotidiano da escola? Sim, eu acho que me ajudou.

Por quê? Por que eu acho que tu sem a formação, muitas vezes tu fica assim, meio perdida, tu não sabe se o termo que tu vai usar está correto, como tu vai trabalhar, e ali tu busca essa ajuda que tu precisa.

A senhora acredita que a formação recebida no curso Normal de Nível Médio necessita se aperfeiçoar para estar a altura das práticas que são realizadas nas escolas? Por quê? Bom, eu acho que eles trabalham muito baseado no ensinamento que com Séries Iniciais, onde tu possa trabalhar por letra. E eu, já trabalho de forma diferente, o que eu não aprendi lá, eu trabalho com palavras, por que acho um meio bem melhor deles identificarem o som por sílabas nas palavras e também nas letras.

Então a senhora acha que isso precisava ser aperfeiçoado? Exato.

Que paixões e convicções a senhora considera que deveriam ser a fonte dos conhecimentos dos formandos? Eu acho que tu tens que estar bem ciente daquilo que tu queres fazer. Tu não podes fazer para teres um cartucho na mão, por que a gente sabe que tem pessoas que fazem pensando no numerário, e as coisas não podem ser assim.

Quais são as percepções as respostas que a senhora vem colhendo da sua prática docente? Eu acho, tenho tido um bom resultado com o trabalho que eu estou fazendo.

O que a senhora poderia dar como um exemplo de bom resultado? Como eu te disse de um curso que eu fiz, eu to trabalhando de forma diferente na escola, por que eu fui a primeira aqui na escola a trabalhar por texto e palavras, e eu tenho passado isso para as minhas colegas, por que elas fizeram Magistério e nunca viram isso. Aí elas vêm e me procuram e eu passo para elas.

E é uma forma diferenciada que a senhora colheu e aí toma como uma experiência positiva? Onde apareceu bom resultado e eu expliquei para elas como funcionava elas gostaram, disseram que nunca tinham visto trabalho feito assim, e tem dado resultado por que a escola fiscaliza. E é o dever dela mesmo né? E ela também gostou e aconselhou que se alguém quiser seguir o meu ritmo de trabalho a escola não se importava. Deixou a critério de cada um.

Como é que a senhora entende que se dá o processo de formação do indivíduo? Como é que a senhora entende que se deu o seu processo de formação enquanto ser humano? Para mim foi muito bom, por que, como eu te disse, eu comecei trabalhando quando eu era leiga, então vi a diferença em alguns colegas de profissão por ser leiga, então eu acho que não muda. Por que o que vale é a tua experiência, tua prática e a tua vontade de trabalhar, que é o que eu tenho. Eu e outras pessoas também, mas se referindo a mim, então eu acho que tudo isso é válido.

Professora, qual o significado que o trabalho docente tem para senhora hoje? Para mim tem um significado muito importante, a partir do momento que eu pego um baixinho que não sabe pegar num lápis e eu vou ali para volta dele, sou meio boba na sala de aula, gosto de trabalhar sozinha, por que eu acho que através de brincadeiras, de sacanagens normais, sadias, eles aproveitam muito mais.

O que a senhora acha de positivo e de negativo no tipo de trabalho que a senhora realiza? A senhora aprendeu alguma coisa nova? O que a senhora poderia dizer? Negativo, negativo é quando tu começa o teu trabalho, que nem no primeiro ano e depois os alunos caem na mão de professoras no segundo ano que vão trabalhar de uma forma bem diferente. Eles, coitados, ficam todos perdidos. Isso já aconteceu, por isso que essa professora, de segundo ano, pegou alunos que eu trabalhei ano passado, e outra professora também trabalhou usando o mesmo método de ensino. Ela me procurou, para conseguir dar continuação ao mesmo trabalho. Se não tiver seguimento é negativo, aí todo serviço que eu fiz é jogado por água a baixo.

E como positivo o que a senhora poderia dizer? Como positivo quando alguém dá continuidade a aquele trabalho que eu estava realizando.

Nas situações-problema que a senhora encontra no dia a dia do cotidiano escolar, costuma utilizar os conhecimentos que adquiriu durante a sua formação profissional ou busca em outras fontes? Eu não tenho muito onde buscar, assim, eu procuro buscar de mim, do que eu aprendi, do tempo de experiência que eu tenho de trabalho. Eu vou sempre tentando acomodar do meu jeitinho. Dificilmente eu procuro alguém, por que às vezes os problemas, tu vive eles na sala de aula, e são raros os professores que tem problemas semelhantes para poder buscar uma ajuda.

A senhora considera que convém aos alunos pesquisarem durante o processo de formação? Por quê? Sim, por que é muito importante a pesquisa. Eu, quando tava fazendo o meu curso e o estágio, sempre busquei pesquisar tudo para dar o melhor de mim para eles, por se eu não buscar uma ajuda na pesquisa fica mais difícil.

Professora, que visão geral poderia dar dos professores que a senhora teve durante sua formação no Instituto São José? Bom, tu encontras ótimos professores, bons professores, e professores. Eu encontrei todo tipo de professor.

Poderia indicar três grandes satisfações que teve como estudante e três grandes defeitos que a senhora percebeu na sua formação? Foi satisfação para mim concluir o meu sonho que era terminar o meu curso, ter me relacionado bem com a turma e com os professores e com a direção da escola, que sempre que eu precisei eu a busquei. Errado, alguma vez a gente ter se estressado um pouco, por que na correria, mas não levando para sala de aula. Não vi nenhum defeito na formação do Instituto.

A senhora considera que o curso Normal Médio do São José está concretizando a proposta de formar educadores conforme eles propõem? Sim.

Que sugestões a senhora poderia dar aos professores e ao Instituto para que consiga melhorar o currículo e o nível da qualidade na formação dos professores? Acho que deveria ser mais rigoroso, ter mais cobrança. Por que na época que eu fiz era bem rigoroso e agora é bem mais light.

O curso de formação Normal Médio apresenta algum projeto de sociedade? Qual? Acho que, começando o projeto é que saiam de lá bons professores, eu acho que esse é o primeiro objetivo deles de um projeto, embora nem tudo que se quer se consegue. O projeto é formar bons educadores.

O currículo contempla de forma teórica e prática a realidade da escola em que a senhora leciona? Não, por que assim, a nossa escola aqui é num bairro muito pobre, e nós temos alunos de vários tipos de sociedade. Como eu vou te dizer? Há uns de renda razoável, outros não, é assim bem diversificada nesse sentido. É complicado!

A senhora considera que no curso do Instituto a teoria e a prática sempre estiveram juntas? Por quê? Não. Eu acho que a teoria e a prática não andam bem juntas, por que na teoria tu faz tudo muito fácil, na prática é bem diferente, nem tudo sai como tu planejou, tu tenta mais não sai igual.

Professora 02

Qual a sua idade? Minha idade é trinta e nove anos.

Qual seu estado civil? Casada.

Tem filhos? Sim, dois.

Qual o nível de instrução do seu pai e sua mãe? O meu pai faz a primeira série primária na época, e a minha mãe, no caso, terceira série.

Em qual município tu resides? Eu resido em São José do Norte.

Gosta do município de São José do Norte? Por quê? Muito, por que é uma cidade calma em comparação com as outras cidades e também por que o povo é muito hospitaleiro e por que é uma cidade pequena e todo mundo se conhece. E é por isso que eu gosto muito de morar aqui.

Em que ano se formou na Modalidade Normal do Instituto de Educação São José? Eu, em 2005.

Tu leciona na rede municipal? Sim.

Em que ano a senhora começou a lecionar? Eu iniciei em 2006.

Em que série leciona atualmente? Atualmente eu trabalho com a Pré-escola e também com o Primeiro Ano.

Leciona em outras redes de ensino quais? Não, não, somente aqui na escola, tenho dois concursos então as duas vinte horas é aqui na escola.

O que costuma fazer nas horas vagas, professora? Nas minha horas vagas eu sou muito caseira, curto muito a família, escuto música, eu vejo televisão, vou para uma chácara, fico muito com a família.

Tu gostas de ler? Não muito.

Tu lê algum jornal? Qual jornal tu lê? Leio, Diário Gaúcho, leio Zero Hora, é os dois que eu gosto de ler, mais o Zero Hora.

Tu lembra do último livro que tu lê? Lembro, foi um livro do Paulo Coelho, é Verônica Decide morrer.

Tu possui computador em casa? Sim

E possui acesso à internet? Sim

Assiste a algum programa de televisão? Quais? Deixa eu ver. Sim, eu assisto as novelas, gosto muito, gosto muito do Jornal Nacional e do Jornal do Almoço. Principalmente o regional, que pega as notícias daqui, e as vezes algum filme, assim que me interessa bastante, no Super Cine ou Tela Quente, que me interessa bastante, aí eu assisto também.

Durante a sua formação docente participou de alguma forma política estudantil? Sim.

Qual? Eu fui delegada na época em 92, era assim: tinham todos os líderes das turmas e os líderes votavam em uma delegada que iria em um congresso em Santa Maria, e foi um congresso de estudantes e aí eu fui representando o instituto São José.

E hoje, tu participa de algum movimento sindical? Sim, eu participo do Sindicato dos Professores Municipais, sindicato dos professores de São José do Norte.

Por quê? Por que, eu acho muito importante, por que por mais que ele esteja bom, eu acho que pior é sem ele. Eu acho que a gente tem que dar força pro sindicato, e também por que eu acho que são pessoas que acabam lutando por ti. Em algum momento tu podes estar em desvantagem, meio descontente com alguma coisa do sistema e então tu tens onde buscar recurso. Então quando tu é sócia do sindicato tu tens esse recurso, por isso que eu sou sócia do sindicato.

Tu encontra alguma dificuldade para se aperfeiçoar em tua área profissional?

Qual? Não, eu não vejo nenhuma dificuldade, os cursos estão tudo aí. Eu, hoje, inclusive, tenho terceiro grau, tenho a pós, e encontrei antes dificuldades, hoje não.

Tem tempo para estudar durante a semana? Como tem se organizado para isso? O meu tempo é curto, eu me organizo assim de forma bem difícil de estudo, eu acabo usando a noite, a noite que eu digo é depois da uma, inclusive foi assim que eu me formei na faculdade. Sempre utilizando a noite.

Tens planos para o futuro? Quais? Eu tenho planos de fazer mestrado que é o meu grande sonho em Educação Ambiental, que eu gosto bastante. Sou casada com um ambientalista inclusive, e ele me estimula muito, e no momento é isso, minha meta é essa.

O que pensas sobre as atuais exigências legais, que objetivam que todos os docentes possuam no mínimo a graduação para poder lecionar? Tu achas coerente? Por quê? É eu acho que é muito coerente. Eu acho que é importante,

por que eu acho que o professor, ele tem que estar dotado de conhecimentos, para passar pro aluno. Por que eu tive uma experiência, quando eu passei no segundo concurso eu fui para um local no interior, que os alunos antes de eu chegar tinham aula com um professor que tinha só até a oitava série e ele dava aula para sétima. Eu percebi, assim, algumas coisas que ficaram para trás e ele fez tudo que pode, tinha muito boa vontade, ele pesquisava muito, mas faltou bagagem para ele. Então, naquele momento, eu percebi ali, naquele exemplo, que realmente o professor tem que ter total conhecimento. Então eu sou totalmente a favor, eu só acho assim que essa lei tem que estar de acordo com o que as pessoas estão vivendo. Por que a gente tem casos, aqui como a minha colega mesmo que se aperfeiçoou, que buscou, e ultrapassou a lei e agora está em busca para ser reconhecida, por que eles deram um prazo muito curto, e as pessoas estavam se aperfeiçoando, então ficaram muito presos ao tempo, e isso acaba até desmotivando as pessoas a estudar. Eu acho que quando tivesse pertinho dessa época, eles poderiam ampliar mais e mais, para que essas pessoas não passem por essa situação. Ela mesmo é graduada, fez uma boa faculdade e agora não consegue reconhecimento. É complicado a gente assistir essas coisas.

Como tu consideras a tua vivência no Instituto São José? A minha vivência no Instituto foi bem tumultuada, assim, foi bem tumultuada na época. Eu gostei muito, além de tudo eu gostei muito, por que eu sai de uma escola que eu estudei toda a minha vida, então assim que eu passei no Instituto, eles começaram a pegar alunos de outras escolas e a Escola Marcos estava muito cheia, e aqueles alunos que estavam a mais no Marcos foram pro São José. Então eu fui passar na quinta série e não no Ensino Médio, que nem agora todo mundo, então foi um choque muito grande, uma escola bem maior, bem diferente. Eu fui tratada com bastante preconceito por ser de outra escola, o pessoal custou para aceitar a gente, não só eu, mas também toda a turma. Então assim, eu também tive muita dificuldade para assimilar os conteúdos, não sei se foi minha impressão, mas assim, a minha troca de local, a minha troca de escola. Então, na realidade, eu percebi que parecia que era mais difícil, então eu senti bastante essa troca. Então eu fiz lá, eu fui bem assim, eu fiz a quinta, a sexta e a sétima. Eu rodei na sétima. Rodei na sexta. Mas por outras dificuldades que eu tive em casa, mas rodei. Não! Eu acabei desistindo e rodei de novo depois no outro ano. E depois no Magistério no Ensino Médio que acabou acontecendo, assim, outras coisas, mas foi muito bom.

Como é o ambiente de trabalho na escola em que tu lecionas agora? Muito bom, é um ambiente bem descontraído, que tu sente vontade de vir para cá, é um ambiente que as horas passam super rápido, onde todo mundo se dá bem, onde todo mundo conversa, então é um ambiente muito bom, muito bom mesmo.

Como tu vê a relação com a administração da escola, ela é autoritária ou democrática? Ela às vezes é autoritária. Dependendo, depende assim, depende do

dia. Hoje, ela tá bem autoritária, por exemplo. Mas, às vezes não, depende da situação, acho que de acordo com o que cobram dela, é bem mediano assim.

De que modo que ocorre o planejamento e a definição dos objetivos da escola? Em relação aos objetivos da escola ele vem da SMEC, são objetivos já prontos e a gente segue os objetivos, e os planos. Eu mesmo, me organizava por projetos, então de acordo com o que a criança traz, com o interesse da criança, a gente faz entrevistas. Começa na entrevista com a criança, vendo o que eles estão falando, que eles estão vivendo. A não ser que esteja acontecendo alguma coisa, assim geral, como agora assim a Copa. Por exemplo, assim, agora, os projetos são todos da Copa. Então eu começo vendo o interesse do aluno, que ele traz, então, como é Pré-escola, geralmente é um desenho ou então é um circo que tenha aqui na cidade e aí eu começo aquele projeto. Então de acordo com as datas comemorativas eu começo a introduzir algum projeto-mãe. Aí eu vou caminhando o ano inteiro assim, e depois eu começo o ano com os objetivos dali, e quando não tem nenhuma data comemorativa a gente traz uma higiene, a gente traz esses assuntos e vai criando os projetos, dando alguma justificativa, objetivo geral, objetivo específico.

Como tem sido executado o processo de avaliação dos resultados da escola com os alunos? O processo de avaliação nosso aqui da Pré-escola é um processo de pareceres, de observação e de comportamentos que a criança tem durante o processo de aprendizagem. Então tu vai anotando ali para ti, tu tem uma planilha e tu vai anotando, e tu vai analisando, onde que a criança se saiu melhor, onde que ela não saiu. Tu tá sempre avaliando, para dar outra oportunidade para que a criança possa mostrar. É que, às vezes, a criança não é boa em tal situação e em tal conteúdo e então ela acaba se destacando em outro. Então a gente vai avaliando e pensando no que está fazendo, e vai conversando com os pais, mas é tudo através de pareceres aqui.

Quantos professores têm a escola que tu trabalhas? Em torno de 65, mais ou menos.

Como é a sua relação com os colegas da escola? Eles costumam conversar sobre as atividades que fazem diariamente? Sim, aqui na escola costuma ter bastante troca, aqui agora na creche é difícil que a gente tá sem substituta, mas lá na frente a gente tem a Jornada Pedagógica. Que a gente faz de 15 em 15 dias, ou uma vez por mês. Aqui, eu não consegui fazer ainda, por que a gente tá com problema de pessoal, mas assim, são feitas reuniões pedagógicas.

O ambiente físico da escola tem suprido as suas necessidades didático pedagógicas? Sim. O ambiente físico aqui na escola João de deus Collares é muito bom.

E o ritmo do trabalho é exigente? É supervisionado constantemente? É sim supervisionado, mas não é assim aquela supervisão de todos os dias, de toda hora, é uma supervisão light. O pessoal te deixa bem livre, te deixa bem à vontade, de trabalhar. Claro que não vai fazer loucuras, mas de acordo com o que todo mundo estudou, que todo mundo sabe que tem que trabalhar, os objetivos estão aí, então o professor trabalha de acordo com os objetivos e com tudo que ele já sabe fazer, com tudo que ele já estudou, por que o professor já é preparado. Por que todos os professores que estão aqui, eles são formados em Magistério, eles tem faculdade, então isso já foi colocado para eles, então eles seguem aquela linha que eles estudaram. E também, claro, a supervisora vai dando um toque, agora é projeto tal, projeto tal que vamos trabalhar. Então é bem bom assim, é supervisionada, mas não é aquela coisa, aquela supervisão de cima, o que é uma coisa que te deixa um pouquinho à vontade também.

O que tu pensas aqui da escola onde tu trabalhas? O que tu mais gosta e o que tu menos gosta? Olha, o que eu mais gosto aqui na escola é o povo aqui da escola, eu acho que o povo daqui é um povo muito especial, alunos, professores, funcionários, os pais. Eu acho um povo muito, muito bom. E o que eu não gosto aqui na escola, o que eu não gostava é que era uma escola aberta, mas agora com a vinda do muro. Eu acho que era demais assim, ela era totalmente aberta, e eu não gostava disso, por que eu ficava pensando que uma escola com esse tamanho, com esse número de alunos, qualquer um podia entrar aqui, eu não me sentia segura, agora não. A gente não tinha assim, coragem de deixar uma bolsa.

Que filosofia de trabalho a escola têm? A filosofia da escola? Eu acho que a filosofia da escola é ensinar a todos. Por que eu percebo, assim, que todos professores estão sempre envolvidos em ensinar tudo para todos saber. Às vezes, a gente tinha casos de alunos que não tinham pré requisitos que outros tinham, a gente tinha alunos que não sabiam as quatro operações e, mesmo assim, sempre chegava um professor e dizia: mas eu vou ensinar pro fulano, eu vou ensinar mesmo para ele. O professor nunca menosprezou aquele que não sabia. O professor tem o entendimento que, se o aluno não entendeu, a escola tem que fazer um reforço, alguma coisa que supara isso para o aluno. Mas, todos professores ensinam tudo para todos e isso que eu percebo.

Tu considerastes importante as experiências e as práticas que tu teve durante a tua formação? Por quê? Eu considero muito importante, por que na realidade, assim, se eu não tivesse estudado tanta teoria de muitos escritores que escreveram isso há décadas, que hoje a gente vivencia em sala de aula, sabe? Questões que eu nunca pararia para pensar se não tivesse visto isso, tipo assim o que Vigostki diz, o que Paulo Freire aponta. Todos eles, esses pensadores que eu estudei, que vi a filosofia deles, e que isso refletia em sala de aula, eu acho muito importante, as experiências que tive foram muito importantes, muito importantes.

Quais disciplinas que tu consideraste que foram fundamentais para a tua formação no Instituto São José? Uma disciplina que foi fundamental para mim foi Biologia, e essa Biologia tinha no Magistério e então nessa Biologia o professor tinha uma postura muito correta. Era um professor que não dava aula, ele dava show. Ele ia falar sobre planeamento. Tu sabes que nós professores temos que ter, então, ele ia com um planeamento impecável, sempre com um planeamento muito bom, era muito assíduo e muito exigente. Outras que eu gostei foram as didáticas, que para o magistério foram muito importantes. E outra foi Matemática, que acabou abrindo, assim, a minha cabeça para outras coisas. Não só cálculo, mas assim outras coisas, mas foram muito importantes.

Consideras que conseguiu conciliar as teorias que viu no curso com as práticas vivenciadas no estágio? Com o estágio que tu realizou? Por quê? Sim, consegui por que, como eu te disse, eu fiz as didáticas dentro do Magistério e depois eu fiz o estágio. Tudo que eu estudei eu tive que colocar em prática e tenho que colocar em prática até hoje. Então, é plano de aula, avaliação, postura do professor, avaliação do aluno. Então, tudo isso foi trabalhado realmente no São José, as teorias. Então, realmente eu tive que colocar em prática e foram muito importantes.

De que forma, as relações de trabalho do docente foram abordadas durante a formação? Considerou que elas foram adequadas face à realidade que tu vives hoje? Não, não. Na época, quando eu estudei, o comportamento dos docentes foi dado como padrão, totalmente padrão. Inclusive, quando eu comecei a trabalhar, eu me desesperei muito por que a gente não trabalhou o individual, o diferente não trabalhamos. E sim aquele aluno padrão. Aquele aluno que faz tudo, então esse tipo de coisa, esse jogo de cintura eu tive que me virar. Conversando com professoras mais antigas e conversando com pessoas mais experientes que eu consegui, mas não foram coisas que foram desenvolvidas, eu tive que aprender na prática. Por que lá é dado um modelo, e não vários modelos. Pode acontecer isso, isso e isso, e é para tal, tal e tal aluno, não.

A imagem que tu tinhas sobre o profissional em educação mudou ao iniciar as suas atividades docentes? Por quê? Sim, essa imagem mudou quando eu estava lá no São José. Claro, eu tinha a visão de aluna e eu percebia que o professor tinha muito respeito. A gente tinha muito respeito pelo professor, ele era meio que intocável. Depois, quando eu comecei a dar aula, eu não sei se eu peguei a fase da desvalorização do professor, eu percebi isso. Antigamente, tinha a questão do mais velho da família, era aquela família padrão, entre aspas, padrão e hoje não se tem mais isso. Na maioria das vezes, hoje, a família está bem mudada, então eu peguei bem essa fase da desvalorização do professor, que hoje através de muito estudo eu entendo. Então, a visão que eu tinha, quando estava estudando Magistério, era que eu tinha que ser aquela pessoa de respeito, de muito respeito, como alguém da

família, como alguém mais velho. E quando eu comecei a dar aula, eu percebi que não, que esse respeito começou a cair por terra, isso eu percebi sim.

Que visão de sociedade tu conseguiu desenvolver na tua formação no Instituto? Que visão de sociedade tu tem? E como a formação contribuiu para essa visão? A visão de sociedade que eu tenho é de que as pessoas são diferentes, e que essa sociedade vai mudando, ela vai mudando, ela vai mudando valores, a cada ano que passa ela vai mudando. E quando eu estudei, eu estudei com as coisas fechadas. Há muito modelos prontos, sem mudanças. E quando eu me formei, que eu comecei a dar aula, eu percebi que as coisas mudam muito e eu não fui preparada para essas mudanças. Essa preparação que a gente tem que ter pro novo, para mudança, pras coisas que acontecem na sociedade, que a sociedade é instável, que os valores que ela tem hoje, não os que ela vai ter daqui a cinco, seis anos, isso não foi me passado. E aí, se eu tivesse parado em tudo que estudei no São José, aí eu, hoje, estaria bem perdida, o bom é que a gente troca muito com os professores, e isso te ajuda na tua caminhada, isso faz com que tu caminhes de acordo com a maré.

Que perfil de profissional tu consideras que deveria ter os docentes que atuam na formação de professores? Ai, eu acho que deveriam ter uma postura de muito compromisso com o educando, assim um professor muito assíduo, muito compromissado, que não esqueça nunca, nunca, que o professor ele... (por que eu já me desviei desse meu caminho, e hoje eu to voltando de novo), que o professor, ele é pago para ensinar, ensinar. Assim como as pessoas que estão aqui na escola, uns são pagos para lavar, outros para enxugar, outros para varrer. Nós, é para ensinar, ensinar. Então a gente não pode nunca sair desse foco, sempre olhar pro aluno e pensar: eu sou paga para ensinar. Eu tive também meio desviada dessa questão, por que a gente acaba se envolvendo, acaba colocando nas costas de uma família, a por que não puxa em casa, não ensina em casa, e na realidade a família não tem mesmo que ensinar em casa, por que, na realidade, a família coloca os filhos na escola e as pessoas que são preparadas que estudaram é que tem que ensinar os filhos. Então eu dei uma desviada, e agora to num curso onde essas coisas estão bem claras. Então, eu acho que hoje os professores do Instituto, e em qualquer outro lugar, eu acho que eles realmente têm que ter o foco de que nos somos pagos para ensinar.

Tu acreditas que ao concluírem o ensino Normal Médio os egressos detêm os saberes que possibilitam a eles serem educadores? Hoje, olha, hoje, é meio difícil de responder não sei. Na minha época, teve toda essa falha, assim da questão de a gente só estudar o aluno padrão, uma única forma de ensinar, e aí tu ia para sala de aula e te deparava com “n” situações que tu não esperava. Eu acredito, pelas gurias que estão chegando aqui, eu acredito que algumas coisas mudaram. Eu observo quando elas estão fazendo o estágio, eu observo que algumas coisas já

estão se pensando, então eu acredito que, assim, que algumas coisas que faltaram na minha época, hoje já foram sanadas.

Mas então tu acreditas que na época que tu te formou os alunos não saiam preparados para ser educador? Não, na época que eu estudei eles saiam com os saberes necessários sim, para ser educador sim, mas, assim, ficou essas falhas, eu fiz o Magistério no São José e ficou essas coisinhas que ficaram para trás, que eu passo um pouquinho de trabalho, que foi coisas que eu até hoje, não foi trabalhado.

Tu consideras que os conteúdos desenvolvidos durante a tua formação possibilitam que hoje tu possas resolver as situações-problema que encontras no cotidiano da sala de aula? Por quê? Sim, sim. Por que às vezes eu me deparo, assim, com situações didáticas que eu estudei lá, e foi situações que a gente vivenciou lá em sala de aula, a gente fez algumas simulações. Então, com certeza sim, situações didáticas, situações assim, de como organizar em sala de aula, de postura em sala de aula. Então, esse tipo de coisa, assim de forma padrão, me ajudaram bastante.

Tu acreditas que a formação que tu recebeu no curso precisa ser aperfeiçoada para que ela esteja a altura das práticas que são realizadas nas escolas? Sim. E eu volto a dizer que a questão da didática, a questão de preparar o profissional, hoje, não para pegar uma turma padrão de iguais. Por que a gente sabe que não são mais todos iguais, e sim, não são todos iguais, as saídas que o profissional pode ter, e se acontecer algumas situações que a gente sabe que acontece. O próprio professor que ensina o pessoal do magistério, eles sabem disso e acabam não passando essa situação. Então, para vermos a sala de aula, fazermos práticas sobre aquilo, para que as pessoas que saem de lá, saiam preparadas de alguma forma, para se caso acontecer, que com certeza vai acontecer, os profissionais já estejam preparados.

Que paixões e que convicções tu consideras que deveriam ser a fonte dos conhecimentos dos formandos? De que o professor ele foi preparado para ensinar o aluno, essa convicção todos tem que ter, e que o aluno, ele é nosso instrumento de trabalho, sem ele não tem sentido, nós não existiríamos, então sempre focar nisso, no aluno. Que os profissionais sempre saiam pensando no aluno e ensinar para o aluno. Por mais que este aluno tenha problemas em casa, por mais que ele apresente alguma dificuldade. Tentar passar esse conhecimento para que o aluno possa tentar, que aquele momento, assim da sala de aula, aquele momento ele está ali para aprender e ele, o profissional, tem essa obrigação, então que ele saia com essas convicções.

Quais são as percepções, as respostas que tu vens colhendo da tua prática docente? As respostas que eu venho colhendo? Bom, as respostas que eu venho colhendo é a aprendizagem dos alunos, isso é um reflexo, de que eu realmente me

apeguei no supra-sumo de tudo aquilo que me foi passado. O meu desempenho perante os meus colegas, que eu to sempre enturmada, sempre buscando coisas novas, estou sempre trocando também. Deixa eu ver, que mais eu podia dizer? Acho que é isso.

Como tu achas que se dá o processo de formação do ser humano? O processo de formação do ser humano? Assim, todos os elementos que podem formar o ser humano? Como assim caráter, essas coisas?

Isso, como é que tu percebe que se dá a formação? Eu acho que o processo de formação se dá através da família, primeiro a família passa todos os, não é caráter, como é que é o nome? Os valores, primeiro a família passa os valores, como o homem vive em sociedade, através da troca, em sociedade o homem vai aperfeiçoando e vai tipo não escolhendo. Tomando opção do que quer, do que não quer, do que pode, do que não pode, e também com a influência do meio, ele também vai pegando, isso serve para mim, isso não serve. E aí ele vai se formando. A educação dele, ele vai formando a vontade dele, ele vai formando todo o ser dele, eu acredito que seja assim.

Qual o significado que o trabalho docente tem para ti hoje? O trabalho docente para mim tem um significado muito grande, eu acho que o trabalho docente, não desvalorizando os outros trabalhos, mas o trabalho docente é um dos trabalhos mais especiais, por que o trabalho docente ele lida com pessoas, ele lida com um ser que tem sentimentos, que tem vida. E aí tu consegues ter uma influência muito grande naquele ser, e tanto que todo mundo, todas as pessoas que tu perguntar, sempre tem um professor que ficou, um professor que emociona, tu não tem um médico que te emociona, mas um professor todo mundo tem, e eu acho o trabalho docente muito importante.

O que tu achas de positivo e de negativo no trabalho que tu realiza? Tu aprendeu alguma coisa nova? O quê? O que é positivo no trabalho que eu realizo é que eu aprendi coisas novas por que fiz. Por que estou sempre fazendo cursos, e então eu acho positivo quando eu trago coisas novas, quando os alunos se motivam com aquilo que eu trago. Isso é muito positivo, por que a gente tem que ter essa conduta, a gente tem que ter essa preocupação, de trazer, de tornar a sala de aula sempre gostosa. Então, a gente tem que tomar essa postura de estimular o aluno, e fazer com que ele tenha vontade de voltar para a sala de aula, mas por que aula é boa e não por que a mãe tá mandando ele ir. Então é difícil, muito difícil. Isso eu só to conseguindo agora, por que eu to me aperfeiçoando nesse curso, e então tu tens que despertar esse gosto, esse gosto de voltar para sala de aula, só o professor pode estimular o aluno, isso é bem positivo. E negativo, que eu acho às vezes, é quando são muitos objetivos e a gente acaba carregando o aluno de conteúdo, e a gente sabe que muitos só passam pela cabecinha deles, alguns ficam e eu acho negativo assim, eu faço por que sou obrigada a fazer e sei que to fazendo errado,

sei que tem que fazer, mas todo mundo faz o mesmo. Então a gente carrega o aluno de conteúdos de conhecimentos e a gente sabe que eles são tão pequeninhos, mas a gente tem que dar, tem que dar, então eu acho bem negativo. Mesmo sabendo que tá sendo sacrificante para ele, mas eu faço.

Nas situações-problema que tu encontras no cotidiano escolar, costuma utilizar os conhecimentos que adquiriu durante a sua formação profissional ou busca em outras fontes? É assim: quando tem algum problema na sala de aula, problemas de ordem didática, sim eu reflito e busco lá, até alguns apontamentos que eu tenho do São José, coisas que, assim, de lei, estrutura mesmo. Agora, quando é de ordem disciplinar, de ordem que foge, que eu fui trabalhar e não sei como reagir, ordem humana, de comportamento de um aluno que tá agredindo muito alguém na sala de aula, o que é que eu faço? Eu vou em busca da supervisora, que também quando não consegue sanar vai em busca da psicóloga, e de outros profissionais do ramo, da assistente social. E aí eles vão encaminhar esse meu problema para o profissional adequado, eu vou em busca da supervisora para resolver esse meu problema. Que tem o conhecimento e é preparada para isso.

E tu consideras que convém aos alunos pesquisarem durante o processo de formação? Por quê? Sim. Isso é muito importante, por que o aluno precisa pesquisar, uma por que ele precisa, como é que eu vou te dizer? Assim, confirmar o que ele está estudando, por que pesquisando ele reflete: isso tem fundamento. Então a pesquisa, ela é muito importante e sem falar, assim, que todos nós nunca estamos prontos, todos nós temos sempre algo a aprender e então a pesquisa é algo assim que sempre tem que estar junto com qualquer disciplina, com qualquer aluno, profissional. Tem sempre que buscar, então a pesquisa te abre uma linha de conhecimento bem abrangente.

Qual a impressão geral que tu teve dos professores do Instituto? A impressão geral que eu tive dos professores do instituto, eu percebi assim: eram professores unidos na época, eram professores lutadores. Que eu lembro que época tinha bastante greve. Assim eles estavam bastante envolvidos, lutando pela valorização dos professores e tudo. E na minha época eu percebia que a maioria era muito, tinham bastante compromisso, assim, com horário, com a aprendizagem dos alunos. Tinham alguns que acabavam, hoje eu entendo por que eu sou profissional, mas na época que tu é aluno tu não entende muito, e tu acaba te indignando, por que é que não teve aquela aula? Por que é que não teve aquela aula?

Poderia indicar três grandes satisfações que teve como estudante e três grandes defeitos que percebeu na sua formação? Quais seriam? Eu gostava muito de ir para aula, eu gostava. Bom, a satisfação que eu tinha é que eu achava que eu tinha professores bons, eu gostava muito da merenda, era uma coisa boa e eu gostava muito também do espaço físico, tinha uma quadra nos fundos e às vezes, quando não tinha alguma aula, a gente ia para lá. E uma coisa que eu achava

negativa. Primeira coisa, que eu achava negativa, é que na minha época não tinha muito aquele controle de saída de alunos, então a gente acabava saindo, saindo e a gente dizia que ia tomar café e depois não voltava. Não tinha muita cobrança no portão, isso não sei se mudou, e isso eu achava negativo, por que eu perdi muita coisa, perdi até prova, por que eu era adolescente queria mais era a rua. E isso eu achei negativo. Outra coisa que eu achei negativo, era a não punição de alguns colegas, que ao longo do meu curso eu percebia, que os mais malcriados acabavam não tendo grandes punições. Eu achava que eles teriam que até sair da sala e isso não acontecia e também eu percebia, também, que em algumas aulas a gente queria participar mais e o professor deixava sempre pro final, deixava sempre pro final da aula e às vezes eu acabava até perdendo a pergunta. Daqui a pouco eu já não me lembrava mais.

Tu consideras que o curso Normal Médio do São José está concretizando a proposta de formar educandos conforme ele se propõe? Olha, eu hoje posso falar por que eu tenho um filho lá, um menino de quatorze, ele hoje está no Ensino Médio. Olha, assim, às vezes eu, sinceramente, acho que não. Por que às vezes o meu menino chega em casa, muitas vezes muito cedo, vários dias, não teve tal aula, não teve tal aula. E essas aulas ficam para trás, e eu fico pensando: de que forma ele vai estar preparado para o vestibular? Para o CTI [Colégio Técnico Industrial], alguma coisa que ele vá tentar. São preocupações minhas, de mãe.

E em relação a formar professores? Aí eu acho que sim, acredito que sim, é com todas aquelas coisas que eu te falei, com todos aqueles defeitos. Eu acredito que esse pessoal novo que está vindo sim, no geral, no geral sim.

Que sugestões tu poderias dar aos professores e ao Instituto para que consigas melhorar o currículo e o nível da qualidade da formação dos professores? Eu acredito que uma das coisas é o professor estar sempre se aperfeiçoando. Que nós não estamos prontos nunca, ter essa consciência, eu acho que o aluno só tenha a ganhar. O professor tem que estar fazendo um cursinho ou um curso ou vendo o que é que se está falando em educação, que é que se está buscando agora. Se tem uma palavra nova que está no ar, que é que se está falando. Eu acho que uma das formas é isso, um professor incansável, sempre em curso, sempre se aperfeiçoando. Não ficar estagnado, sempre parado no seu tempo, assim como eu não fiquei parada. E outra coisa, também não sair do foco de que somos pagos para isso, que o aluno é o nosso objetivo principal. E também, para que o curso esteja mais preparado para os problemas que acontecem em sala de aula, e que o aluno não é uma totalidade e que nem todos são iguais. Começar assim, a trazer essa problemática para dentro do Ensino Médio, essas coisas que acontecem, para ver as saídas que se pode ter. Eu acho que seria bem mais proveitoso.

Tu achas que o curso de formação Normal Médio apresenta algum projeto de sociedade? Qual seria? Eu acho que ele apresenta um projeto de sociedade, mas eu acho que ele apresenta um modelo padrão, um modelo pronto, ele não trabalha essas mudanças de sociedade. Ele trabalha aquela sociedade padrão, daquela família assim, assim, assim. Das crianças assim, assim, assim, e aí tu vai para sala de aula e a sociedade já não está mais daquele jeito. Então esse tipo de mudança tem que ser mais voltada para isso.

O currículo contempla de forma teórica e prática a realidade da escola em que tu estás lecionando agora? Sim, só que assim: na minha época, eu fui ensinada de forma tradicional, na época só existia o método tradicional. Hoje, os métodos já são outros, mas o foco da coisa não se perdeu, o foco de que tem que alfabetizar o aluno até tal tempo, isso não se perdeu, que até segunda série tem que desenvolver os objetivos tais, tais, tais, isso não se perdeu, na terceira, quarta série, isso se falando de currículo.

Tu consideras que no curso do Instituto a teoria e a prática sempre estiveram juntas? Por quê? Às vezes sim e às vezes não. Às vezes não por que a gente via na teoria a lei tal, as coisas tal, e na prática nada daquilo acontecia. E mesmo assim, a gente tinha que estudar, a gente tinha que fazer. Mesmo relutando, mesmo dizendo para professora que isso não fazia parte da realidade. E também a gente tinha um professor de didática que tinha toda uma postura e às vezes ele também pecava na sua postura, que ele nos fazia refletir. Essa era a leitura que eu fazia na época, essa reflexão, por que eram professores que estavam me formando professora, então essa reflexão eu fazia bastante. E às vezes a gente tinha um professor que a gente tinha bastante dificuldade, a gente não conseguia fazer com que a turma aprendesse aquilo que ele tava ensinando, então a gente questionava isso, uma pessoa no curso que não está conseguindo nos passar, como é que vai ensinar alguém que consiga passar isso pros alunos. Então essa leitura eu fazia sempre de autocrítica.

Professora 03

Qual a sua idade? Quarenta e dois anos.

Qual o seu estado civil? Casada.

Tem filhos? Uma filha.

Qual o nível de instrução do seu pai e sua mãe? Pai, Primeiro Grau incompleto e Mãe Primeiro Grau completo.

Em qual município tu resides? São José do Norte.

Gosta do município de São José do Norte? Por quê? Sim. Porque é onde nasci, tenho meus familiares e é muito tranquilo.

Em que ano se formou na Modalidade Normal do Instituto de Educação São José? Em 1993.

Tu leciona na rede municipal? Sim.

Em que ano a senhora começou a lecionar? Em 1990.

Em que série leciona atualmente? No Terceiro Ano do Ensino Fundamental.

Leciona em outras redes de ensino? Quais? Não.

O que costuma fazer nas horas vagas, professora? Passo a maior parte do tempo em casa, às vezes saio para dar um passeio pelo município.

Tu gostas de ler? Sim

Tu lê algum jornal? Qual jornal tu lê? Às vezes leio o jornal local.

Tu lembra do último livro que tu leu? O livro "Pedagogia da Autonomia", de Paulo Freire.

Tu possui computador em casa? Sim.

E possui acesso à internet? Sim.

Assiste a algum programa de televisão? Quais? Sim, jornais, Globo Repórter e novelas.

Durante a sua formação docente participou de alguma forma política estudantil? Qual? Não, não. Não tinha nada assim.

E hoje, tu participa de algum movimento sindical? Eu participo do sindicato dos professores do município.

E por que é que tu participas? Eu participo por que quando ele começou a gente tava com problemas sérios, a prefeitura não tava pagando o pessoal. Eu acho que foi em 1994 que começou esse sindicato, e nessa época a gente tava atravessando esse problema de falta de pagamento. Então para gente poder reivindicar, nossos direitos aí foi montado esse sindicato.

Tu encontras dificuldades para se aperfeiçoar em tua área profissional? Qual? É, no início eu encontrei bastante dificuldade por causa da travessia aqui, tanto é que eu não tive continuidade nos meus estudos por causa disso. Eu até fiz vestibular na FURG em 1996 quando eu me formei no Magistério, eu passei e só pude cursar até os primeiros meses, por que com a dificuldade da lancha, aí foi difícil de eu continuar. Aí agora surgiu essa oportunidade que é aqui, o pólo é aqui e tudo, e agora sim eu to no sexto semestre [graduação].

Tem tempo para estudar durante a semana? Como tem se organizado para isso? É, eu tenho quase que um plano, assim, durante o dia, por que eu também sou dona de casa, então procuro a partir da hora que eu chego em casa seis e pouco, seis horas, partir das sete horas, me organizar para estudar.

Tens planos para o futuro? Quais? Eu até penso em fazer um novo concurso para dar aula no Estado. Quando eu me formar, vou procurar ver se faço mais algum concurso. E vou procurar continuar me aperfeiçoando, se tiver novos cursos, vou continuar.

E tu encontras alguma dificuldade para poder trabalhar? Qual? Não. Eu sinto mais é essa dificuldade por não ter essa formação mais aprofundada da Pedagogia mesmo, eu tenho só o Magistério. Então eu acredito que com a Pedagogia a gente se aperfeiçoa bem mais, e tem bem mais oportunidade para trabalhar, mas com o tempo que eu tenho de experiência já facilita bastante também o meu trabalho.

O que pensas sobre as atuais exigências legais, que objetivam que todos os docentes possuam no mínimo a graduação para poder lecionar? Tu achas coerente? Por quê? Sim eu acho que é necessário sim, por que dá uma base bem melhor para ti poder trabalhar, acho bem importante.

Como foi o teu ingresso no Instituto São José? Foi por iniciativa própria? Foi, na época quando eu fiz o concurso aqui da Prefeitura não exigia o Magistério, eu tinha era só o Ensino Médio, era Técnica em Contabilidade inclusive. Aí eu fiz o

concurso, até me surpreendi por conseguir passar. Aí tinha uma cláusula no edital do concurso que dizia que dentro de cinco ou seis anos apresentasse um diploma de Magistério Normal. Aí foi o que me levou a fazer o Magistério.

E os teus pais te ajudaram economicamente na realização do teu curso? Não, na época eu já era independente, já era casada e tudo. Não dependia mais deles.

Como tu consideras a tua vivência no Instituto São José? Foi bom, o curso foi bem ministrado, gostei bastante. Era inclusive a primeira turma de Magistério daquela época, eles estavam começando também, mas foi bem bom, deu bastante embasamento para eu poder continuar dando aula assim.

Como é o ambiente de trabalho na escola em que tu lecionas agora? É bom sim, as gurias da direção e da supervisão ajudam bastante. Sempre que a gente pede algum auxílio elas estão sempre à disposição para ajudar. Os colegas também, a gente se dá bem, sempre quando alguém precisa de alguma ajuda uns ajudam aos outros.

Como tu vê a relação com a administração da escola, ela é autoritária ou democrática? Democrática sim. Sempre que a gente procura eles para alguma coisa que a gente precisa eles estão sempre dispostos a ajudar.

De que modo que ocorre o planejamento e a definição dos objetivos da escola em que tu lecionas? Os objetivos vêm da SMEC e a gente trabalha na escola, mas na escola eles não determinam o que a gente tem que trabalhar. Eles dão o objetivo anual, dão o objetivo pro ano todo e a gente faz da maneira que a gente achar melhor.

Como tem sido executado o processo de avaliação dos resultados da escola com os alunos? Através de testes, trabalhos, etc.

Quantos professores têm a escola que tu trabalhas? A eu acho que uns 60 em média, não tenho certeza.

Como é a sua relação com os colegas da escola? Eles costumam conversar sobre as atividades que fazem diariamente? Costumam, no intervalo que a gente está junto, costumam. A gente faz reuniões pedagógicas de vez em quando. Estão até procurando fazer mais seguidas para a gente poder trocar mais ideias, dos conteúdos que a gente vai trabalhar.

O ambiente físico da escola tem suprido as necessidades didático pedagógicas? A gente sente bastante necessidade é de uma área para Educação Física, por que é tudo junto, agora é que eles estão construindo, estão até terminando a construção de uma quadra esportiva. Aí vai ficar melhor, por que a

Educação Física é no mesmo pátio que tem as salas de aula. Então a gente até reclamou bastante no início do ano, para quadra ficar pronta. Eu acredito que agora vai ficar bem melhor.

E o ritmo do trabalho é exigente? És supervisionada constantemente? Não, não, é bem light, elas colocam no início, quando elas precisam de alguma atividade, algum trabalho algum projeto, aí quem quiser fazer o projeto faz. Se não, não é obrigatório. É bem light, não tem supervisão, até as provas a gente faz da maneira que a gente quer.

O que tu pensas aqui da escola onde tu trabalhas? O que tu mais gosta e o que tu menos gosta? É dessa forma, de não estar exigindo muito dos professores, deixa cada um fazer da forma que quer, trabalhar da maneira que gosta, que está acostumado a trabalhar. Isso eu acho uma coisa boa assim. Por que eu ouço falar que nas outras escolas, não é bem assim, é complicado de trabalhar. E o que eu não gosto é não ter essa quadra, pros alunos fazerem esportes, que atrapalha bastante na hora da Educação Física.

Que filosofia de trabalho a escola tem? A eu acho que a busca da aprendizagem dos alunos, o que a escola busca mesmo é a melhor maneira de ensinar aos alunos.

Tu considerastes importante as experiências e as práticas que tu teve durante a tua formação? Por quê? Eu tive bastante acesso sim. As disciplinas me deram bastante material para eu poder trabalhar. Foram feitos bastantes trabalhos, assim, no sentido de atividades, que a gente possa apresentar pros alunos, atividades diferentes. Foi bem bom.

Quais disciplinas que tu consideraste que foram fundamentais para a tua formação no Instituto São José? A didática, didática geral, na época. Agora eu nem sei se ainda é assim. A psicologia também ajudou bastante, assim para lidar com criança pequena, com os alunos tudo. Deixa eu ver, tinha as didáticas das disciplinas assim, e como eu gosto da Matemática bastante eu gostei bastante da professora de Matemática que trouxe bastante material para gente, bastante sugestões para gente trabalhar e tudo.

Consideras que conseguiu conciliar as teorias que viu no curso com as práticas vivenciadas no que tu realizou? Por quê? É, eu acho que teve bastante importância, por que no estágio é mais exigido, tu és supervisionada e tudo, então eu acho que ajudou bastante, como tu preparar um plano, um plano diário, o global aquele. Ajudou bastante nessa parte.

De que forma, as relações de trabalho do docente, foram abordadas durante a formação? Considerou que elas foram adequadas face à realidade que tu vives hoje? Eu acredito que sim, por que na nossa época, na nossa turma, a maioria já

trabalhava, era o mesmo meu caso que estava fazendo por exigência da Prefeitura. Então, a gente já tinha bastante experiência, muitas ali já trabalhavam a cinco seis anos já, então a gente trocava bastante experiências durante as aulas, então era bem produtivo para nós.

Então tu acredita que aquilo que tu via, nas teorias das relações de trabalho do professor, elas estão presentes hoje na realidade? Trabalhavam, as professoras naquela época pegavam os nossos exemplos, pegavam os exemplos que aconteciam mesmo na sala de aula e usavam aqueles exemplos para aplicar na nossa aula mesmo. Era importante mesmo, por que tinha umas cinco ou seis que não tinham sala de aula, e elas achavam bem legal, bem interessante, acho que ajudou bastante.

A imagem que tu tinhas sobre o profissional em educação mudou ao iniciar as suas atividades docentes? Por quê? É, aí quando eu comecei eu não tinha formação nenhuma, como eu te falei, tive a ajuda da escola quando eu comecei, mas não era a mesma coisa que tu ter uma teoria para te guiar, eu senti bastante diferença, de antes que eu não tinha formação para depois.

Que visão de sociedade tu conseguiu desenvolver na tua formação no Instituto? Que visão de sociedade tu tens? Eu acho que professor é uma profissão importante, tu está tratando com cidadãos, com crianças que serão os adultos de amanhã, então tu tens que ter bastante noção do que tu vais passar para eles. Então eu acho que a gente tem que estar a par do que esta acontecendo na sociedade para poder passar pros alunos, sobre vários assuntos.

Então tu achas que a formação no São José te possibilita isso, ver a sociedade de uma outra forma? Eu acredito que sim.

Que perfil de profissional tu consideras que deveria ter os docentes que atuam na formação de professores? Eu acho que eles deveriam antes passar pela experiência de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para ter uma ideia do que realmente é preciso trabalhar no Magistério, no Normal no caso, para que depois os alunos tenham uma ideia do que trabalhar. Eu acho que eles deveriam ter uma experiência com o Fundamental e Séries Iniciais especialmente. E seria até mais fácil para eles passarem a matéria.

Tu acreditas que ao concluírem o ensino normal médio os egressos detém os saberes que possibilitam a eles serem educadores? Somente com o magistério?

Sim. Eu acho que é somente o início, que dá somente o começo para ti poder trabalhar com as Séries Iniciais, mas eu acho que dali deveria ter a continuação, tinha que ter o Nível Superior, que aí acho que fica melhor para ti poder trabalhar.

Só com aquela base ajuda bastante para ti poder trabalhar, mais teria que ter a continuação.

Tu consideras que os conteúdos desenvolvidos durante a tua formação possibilitam que hoje tu possas resolver as situações-problema que encontras no cotidiano da sala de aula? Por que? Ajudam, ajudaram no caso, até agora eu acredito que sim, que deu uma base boa. Para tratar alguns problemas que acontecem na sala de aula, a gente consegue detectar que o aluno precisa de um reforço, eu acredito que sim.

Tu acreditas que a formação que tu recebeu no curso precisa ser aperfeiçoada para que ela esteja a altura das práticas que são realizadas nas escolas? Por que? Sim. Se tivesse mais prática, assim: se desde o início do curso eles já exigissem mais práticas, tipo um pré-estágio, na minha época mesmo não tinha. Eu até vejo agora que algumas alunas vão lá na escola pedir até para fazer planos, para trabalhar com uma determinada turma. Eu acho que isso é importante, tem que ter mesmo, mais prática desde o começo do Magistério que aí eu acho que depois fica mais fácil para elas, depois de formadas trabalharem.

Que paixões e que convicções tu consideras que deveriam ser a fonte dos conhecimentos dos formandos? Eu acho que com a convicção de serem profissionais preocupados mesmo, de ensinar os alunos, de estarem sempre se atualizando. Eu acho que isso é uma coisa boa para eles, que mais poderia ser? É de estarem sempre se atualizando, para poder continuar um trabalho sempre atualizado e poder estar sempre se aperfeiçoando também. Eu acho que isso que é uma coisa boa de se fazer.

Quais são as percepções, as respostas que tu vens colhendo da tua prática docente? Eu acho que o principal para nos professores é a resposta dos alunos. Tu ver que aquele aluninho aprendeu alguma coisa que eles acharam interessante. Tu ver que eles estão progredindo, eu acho que isso é uma coisa que eu gosto muito na minha profissão.

Como tu achas que se dá o processo de formação do ser humano? Eu acredito que é um crescimento, na medida que tu vês que aquela pessoa conseguiu dar um passo adiante, aprendeu mais alguma coisa, eu acredito que isso seja uma forma que tu está vendo que ele está se desenvolvendo, que ele está conseguindo avançar, eu acredito que seja isso.

Qual o significado que o trabalho docente tem para ti hoje? Eu acho que é gratificante, apesar dos salários baixos e essas coisas assim, mas eu acho que é uma forma gratificante tu saber que tu está formando cidadãos. Que aqueles aluninhos, tem muitos meus, que fazem vinte anos já que eu sou professora, que já estão formados na faculdade. Então tu vê que é uma coisa que é gratificante.

O que tu achas de positivo e de negativo no trabalho que tu realiza? Tu aprendeste coisas novas? O que? Eu acredito que a cada dia, que ao ensinar tu também esta aprendendo outras coisas, no dia-a-dia. A cada ano que passa tu trabalha com uma turma e tu vê situações diferentes, vivenciando novas coisas, então com isso tu vai aprendendo.

Nas situações-problema que tu encontras no dia a dia do cotidiano escolar costuma utilizar os conhecimentos que adquiriu durante a sua formação profissional ou busca em outras fontes? É, quando surge algum problema, algum aluno que tem bastante dificuldade, a gente procura ajuda, com a orientadora, com a escola mesmo. E a assistente social, tem uma assistente na escola. A gente encaminha para essas pessoas que estão mais qualificadas, quando está com algum problema, que seja relacionado com a dificuldade de trabalhar algum conteúdo, eu vou à supervisão e peço ajuda também. Isso foi uma orientação que a gente recebeu lá no Instituto, de que qualquer situação que a gente encontre algum problema que a gente procure alguma orientação de alguém, algum outro profissional que esteja mais habilitado para isso.

E tu consideras que convém aos alunos pesquisarem durante o processo de formação? Por quê? Eu acredito que é importante sim a pesquisa, até para aprofundar, sobre aquele assunto, determinado assunto. Eu acho que é importante sim.

Qual a impressão geral que tu teve dos professores do Instituto? Eu achei que foram bem atenciosos. Durante a nossa turma tiveram vários professores que vieram de Rio Grande e tudo, por que na época não tinha muitos formados aqui na nossa cidade. Eu achei que eles foram bem esforçados, para trazerem coisas novas e tudo. Foi bem bom.

Poderia indicar três grandes satisfações que teve como estudante e três grandes defeitos que percebeu na sua formação? Bom, três coisas boas, foi os professores estarem mesmo, como a gente foi a primeira turma e eles também estavam recém começando, então eles também tinham uma certa, não dificuldade, mas, eles também estavam também querendo saber como trabalhar aquilo ali. Então essa troca de, as vezes eles perguntavam para nós o que é que nos achávamos de tal conteúdo se era válido trabalhar ou não. Eles pediam a nossa opinião também, então isso era uma coisa boa. Sobre esse curso, trazerem ele aqui para cidade também foi importante por que não tinha, e só tinha acesso para estudar em Rio Grande poucas pessoas, não eram muitas. Então, aqui para nós, foi boa a vinda desse curso para cá. Três grandes defeitos, é que como estudante eu sentia que faltava tempo assim para eu estudar mais, eu queria até ter sido melhor estudante, mas eu trabalhava fora, minha filha era pequena, eu sentia essa dificuldade, tinha

mais dificuldade para estudar e tudo. Deixa eu ver outra dificuldade que eu tenha sentido, não lembro mais agora de alguma coisa.

Tu consideras que o Curso Normal Médio do São José está concretizando a proposta de formar educadores conforme eles propõem? Eu acredito que sim, que saem boas professoras dali, pelo menos as que vão fazer estágio ali na nossa escola já, muitos anos alunos já foram. Então eu acredito que sim.

Que sugestões tu poderias dar aos professores e ao Instituto para que consiga melhorar o currículo e o nível da qualidade na formação dos professores? É como eu falei, ter mais prática, desde o início do curso já, os alunos já começarem a irem dando aula, se familiarizando com a escola e tudo. Eu acredito que seja importante.

Tu achas que o Curso de Formação Normal Médio apresenta algum projeto de sociedade? Qual seria? Acredito que sim, que está sempre focando em relação a sociedade, que é que vai ser melhor para sociedade e tal. Eu acredito que vai bastante para esse lado.

O currículo contempla de forma teórica e prática a realidade da escola em que tu estás lecionando agora? Sim acredito que sim, os conteúdos, as didáticas principalmente, procuravam saber quais os conteúdos que eram trabalhados em determinada série, e traziam sugestões referentes a aqueles conteúdos. Trabalhava sim de acordo com a realidade aqui da nossa escola. E com as escolas da Rede Municipal.

Tu consideras que no curso do Instituto a teoria e a prática sempre estiveram juntas? Por quê? É, como eu te falei antes, eu acredito que na minha opinião faltou mais essa prática, eu acho que deveria ter sido trabalhado mais a prática mesmo. Embora a gente levasse para eles a realidade que a gente tinha, eu acho que eles deveriam dar mais ênfase para parte prática, mesmo do que era dado naquela época, e a gente fazia somente o estágio no final do curso. Eu até acho que agora já mudou, mas naquela época era assim. A gente até exigia que fosse mais trabalhado a prática do que a teoria mesmo. E eu acho que eles até reviram isso, não sei. Agora eles estão fazendo pré-estágio mesmo e estágio em escolas e primeiro ano, então eu acho que esteja melhorando já.

Apêndice C

Termo de consentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Investigador responsável:
Maximilian da Rocha Gomes (UFPEL/FAE/PPGE)
Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Concordo em participar do estudo **“Formação inicial de professores: um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do curso normal”**, e estou ciente de que todas as pessoas solicitadas a fazer parte do estudo participarão voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será investigar a formação de professores: suas contradições e superações na prática pedagógica, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados irão ser incorporados ao conhecimento científico e posteriormente as situações de ensino e aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos de minha participação.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. O investigador do estudo respondeu a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo.

Este Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante da pesquisa: _____

RG: _____ End: _____ Fone: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento.

ASSINATURA DO INVESTIGADOR RESPONSÁVEL

_____ DATA: ____/____/____

ANEXOS

Anexo A

**Regimento Escolar para o Curso Normal em Nível Médio e Curso Normal -
Aproveitamento de Estudos do Instituto Estadual de Educação São José**

*INSTITUTO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO
SÃO JOSÉ*

18^o CRE - Rio Grande
Fl. n^o 909

REGIMENTO ESCOLAR

*CURSO NORMAL
EM NÍVEL MÉDIO E CURSO NORMAL –
APROVEITAMENTO DE ESTUDOS*

São José do Norte – RS

APROVADO



COMISSÃO DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Parecer nº 35/2008

Processo SE nº 74.690/19.00/07.1

CEEED/RS
cópia para o Conselho

Aprova o Regimento Escolar para o Curso Normal do Instituto Estadual de Educação São José, em São José do Norte, com vigência a contar do ano letivo de 2008.

Aprova os Planos de Estudos para o Curso Normal e Curso Normal – aproveitamento de estudos

RELATÓRIO

A Secretaria da Educação encaminha a este Conselho, para apreciação, proposta de Regimento Escolar e Planos de Estudos para o Curso Normal do Instituto Estadual de Educação São José, localizado na Rua Ramiro Barcelos nº 874, em São José do Norte, sob a jurisdição da 18ª Coordenadoria Regional de Educação.

2 – O Instituto Estadual de Educação São José obteve autorização para o funcionamento da Habilitação de Magistério de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau pela Portaria SE nº 565, de 03 de maio de 1991, face ao Parecer CEE nº 757/1990; obteve aprovação do Regimento Escolar para o Curso Normal e do Plano de Estudos do Curso Normal para a formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental pelo Parecer CEED nº 915, de 28 de dezembro de 2005.

3 – O presente processo está instruído em conformidade com a Resolução CEED nº 252, de 05 de janeiro de 2000, e com a Resolução CEED nº 236, de 21 de janeiro de 1998, e contém as seguintes peças:

3.1 – Of. Pedag. Nº 521/07, de 30 de julho de 2007, da 18ª Coordenadoria Regional de Educação, justificando o encaminhamento do Plano de Estudos do Curso Normal, tendo em vista alteração para atender ao cumprimento da Resolução CEED nº 291, de 11 de abril de 2007, bem como aprovação de um novo Regimento e Plano de Estudos para o funcionamento do Curso Normal – aproveitamento de estudos;

3.2 – Ofício nº 054/2007, de 12 de junho de 2007, da direção do Instituto Estadual de Educação São José, solicitando autorização para o funcionamento do Curso Normal – aproveitamento de estudos, justificando o pedido com base na grande procura por parte de ex-alunos e pessoas da comunidade que cursaram o ensino médio e que gostariam de cursar o Normal – aproveitamento de estudos funcionando no turno da noite;

3.3 – proposta de Regimento Escolar do Curso Normal;

3.4 – Planos de Estudos do Curso Normal e Curso Normal – aproveitamento de estudos;

3.5 – Convênio que celebram o Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da Secretaria da Educação, e o município de São José do Norte, para as práticas pedagógicas desde o início do Curso, bem como o estágio profissional obrigatório.

ANÁLISE DA MATÉRIA

4 - O Instituto Estadual de Educação São José atende aos requisitos especiais determinados no Art. 17 da Resolução CEED nº 252/2000. O prédio, os ambientes pedagógicos, instalações, equipamentos e materiais necessários ao funcionamento do Curso Normal foram examinados nos termos do Parecer CEED nº 915/2005.

5 - O Regimento Escolar disciplina o Curso Normal, definindo sua organização didático-pedagógica, e encontra-se em condições de aprovação, ressalvadas as possíveis incorreções de linguagem.

6 - Os Planos de Estudos destinam-se a:

6.1 - formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental - oferecido em 3 anos, acrescido do estágio profissional de 400 horas, totalizando 3.440 horas;

6.2 - formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental - aproveitamento de estudos, para alunos que já tenham concluído o ensino médio, oferecido em 2 anos, incluído o estágio profissional de 400 horas, totalizando 1.790 horas.

7 - Cópias autenticadas do Regimento Escolar e dos Planos de Estudos serão encaminhadas à 18ª Coordenadoria Regional de Educação e ao Instituto Estadual de Educação São José pela Secretaria da Educação.

CONCLUSÃO

Face ao exposto, a Comissão de Ensino Médio e Educação Superior propõe que este Colegiado:

a) aprove o Regimento Escolar para o Curso Normal do Instituto Estadual de Educação São José, em São José do Norte, com vigência a contar do ano letivo de 2008;

b) aprove os Planos de Estudos para o Curso Normal e Curso Normal - aproveitamento de estudos.

Alerta-se a Mantenedora e o Instituto Estadual de Educação São José para:

- o cumprimento das determinações estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, e na Resolução CEED nº 267, de 10 de abril de 2002;

- o disposto nas Leis federais nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, e no Parecer CEED nº 752/2005, quanto ao ingresso obrigatório de educandos a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental com nove anos de duração, no Parecer CEED nº 644/2006, que orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, bem como nas Resoluções CEED nºs 288 e 289, de 21 de setembro de 2006.

Em 08 de janeiro de 2008.

Indiara Souza - relatora

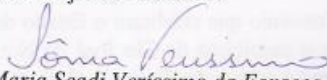
Ruben Werner Goldmeyer

Antônio Maria Melgarejo Saldanha

Cecília Maria Martins Farias

Maria Eulalia Pereira Nascimento

Aprovado, por unanimidade, pelo Plenário, em sessão de 16 de janeiro de 2008.


Sônia Maria Seadi Vertissimo da Fonseca
Presidente

SUMÁRIO

18ª CRE - Rio Grande
Fl. nº 91.08

Folha de Identificação	03
Cursos oferecidos	04
1-Fins da Educação	05
2-Objetivos	05
2.1)Objetivos do Estabelecimento	05
2.2)Objetivos do Curso Normal em Nível Médio	05
2.3)Objetivos do Curso Normal – Aproveitamento de Estudos	05
3-Organização Curricular	05
3.1)Plano de Estudos.....	05
3.1.1) Programas de trabalho	06
3.2) Regime de matrícula	06
3.2.1) Admissão	06
3.2.2) Documentação	06
3.2.3) Classes de Aplicação	07
3.3) Metodologia de Ensino	07
3.3.1) Estágio Profissional	07
3.4) Avaliação da Aprendizagem	08
3.4.1) Caracterização	08
3.4.2) Expressão dos Resultados da Avaliação	08
3.5) Estudos de Recuperação	08
3.6) Classificação dos alunos	09
3.6.1) Promoção	09
3.7) Transferência Escolar	09
3.7.1) Reclassificação	09
3.7.2) Aproveitamento de Estudos	09
3.7.3) Estudo de Adaptação Curricular	09
3.8) Controle de Frequência	09
3.8.1) Estudos compensatórios de Infrequência	10
3.9) Certificação	10
3.9.1) Históricos Escolares, Diplomas e Certificados.....	10
4-Organização Pedagógica	10
4.1)Direção	10
4.1.1)Conselho Escolar.....	10
4.2.1) Serviço de Orientação Pedagógica	11
4.2.2) Serviço de Orientação Educacional	11
4.2.3) Colegiado de Professores da Turma (Conselho de classe)	11
4.3) Núcleo de Recursos Didáticos – Pedagógicos	11
4.3.1) Biblioteca Escolar	11
4.3.2) Laboratório de Biologia, Física e Química	11
4.3.3) Sala – Oficina	11
4.3.4) Ambientes para Educação Artística	12
4.3.5) Sala Experimental	12
4.3.6) Sala de Reuniões para Estagiários	12
4.4) Projeto Pedagógico	12
4.4.1) Plano de Direção	12
5- Ordenamento do Sistema	12
5.1) Calendário Escolar	12
5.1.1) Normas de Convivência	12

APROVADO

Folha de Identificação

18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO – ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Endereço: Avenida Borges de Medeiros, 1501 CEP: 90110-150 Cidade: Porto Alegre

Fone: (051) 2122733/2121688 FAX: (051) 2254378 EMAIL: gabers@pro.via-rs.com.br

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 874 CEP: 96225-000 Cidade: São José do Norte Fone: (053) 2381183

NATUREZA DO ATO LEGAL RELATIVO AO ESTABELECIMENTO	ÓRGÃO EMISSOR	NÚMERO	DATA
Decreto de criação do Ginásio Estadual na cidade de São José do Norte	SEC	Nº 13202	20 de fevereiro de 1962
Decreto de criação da Escola Estadual de 2º Grau	SEC	Nº 24406	12 de fevereiro de 1976
Portaria de autorização de funcionamento	SEC	Nº 8759	08 de março de 1984
Portaria de denominação como Escola Estadual de 2º Grau São José do Norte a E. E. de 2º Grau, em São José do Norte	SEC	Nº 53388	06 de setembro de 1984
Decreto Estadual que transformou a Escola Estadual de 2º Grau São José do Norte em Escola Estadual de 1º e 2º Graus São José do Norte	SEC	Nº 32440	19 de dezembro de 1986
Portaria de alteração de designação	SE	Nº 0236	12 de setembro de 2000

18ª CRE - Rio Grande
Fl. nº 928

APROVADO

Cursos oferecidos pelo Instituto Estadual de Educação São José

Ensino Fundamental e Médio			
NATUREZA DO ATO LEGAL RELATIVO AO ESTABELECIMENTO	ÓRGÃO EMISSOR	NÚMERO	DATA
Parecer de aprovação do Regimento Escolar	CEED	Nº 916/05	28 de dezembro de 2005
Ensino Médio			
NATUREZA DO ATO LEGAL RELATIVO AO ESTABELECIMENTO	ÓRGÃO EMISSOR	NÚMERO	DATA
Parecer de aprovação	CEED	Nº 1216/98	16 de dezembro de 1998
Curso Normal em Nível Médio			
NATUREZA DO ATO LEGAL RELATIVO AO ESTABELECIMENTO	ÓRGÃO EMISSOR	NÚMERO	DATA
Parecer de aprovação	CEED	Nº 915/05	28 de dezembro de 2005
Curso Técnico em Contabilidade – Área de Gestão			
NATUREZA DO ATO LEGAL RELATIVO AO ESTABELECIMENTO	ÓRGÃO EMISSOR	NÚMERO	DATA
Parecer de aprovação	CEED	Nº 790/03	16 de julho de 2003

18ª CRE - Rio Grande
Fl. nº 93.04

APROVADO

DEM/DP/SE	
PROC. Nº	
RUBRICA	FOLHA Nº 94

1- FINS DA EDUCAÇÃO

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

2- OBJETIVOS

2.1- Objetivos do Estabelecimento

Possibilitar o desenvolvimento integral do educando capacitando-o a participar com responsabilidade na construção de uma sociedade justa e democrática.

2.2- Objetivos do Curso Normal em Nível Médio

O Curso Normal em Nível Médio terá por objetivos:

- proporcionar a formação básica de Ensino Médio, indispensável ao exercício da cidadania e a formação pedagógica, visando ações que contribuam para a formação de um educador capacitado pedagogicamente e socialmente comprometido.
- oportunizar com que o educando cresça como elemento participante e atuante, capacitado a resolver os problemas relacionados à sua opção profissional.
- possibilitar a construção de novos rumos na formação e atuação de educadores, buscando a melhoria da qualidade educativa.
- oportunizar aos alunos a compreensão dos processos produtivos a ponto de capacitar-se para dirigi-los e não apenas executá-los.

2.3- Objetivos do Curso Normal – Aproveitamento de Estudos

O Curso Normal – Aproveitamento de Estudos terá por objetivos:

- proporcionar a formação pedagógica ao educando com o Ensino Médio completo visando capacitá-los para a realização das práticas pedagógicas.
- oportunizar ao educando o seu crescimento como elemento participante e atuante, capacitado a resolver os problemas relacionados à sua opção profissional.
- possibilitar a construção de novos rumos na formação e atuação de educadores, buscando a melhoria da qualidade educativa.
- oportunizar aos educandos a compreensão dos processos produtivos a ponto de capacitar-se para dirigi-los e não apenas executá-los.

3- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

3.1- Plano de Estudos

O Plano de Estudos, com a finalidade de cumprir o papel de ordenador do currículo, é organizado em um conjunto de atividades e disciplinas quanto à sequência em que devem ser cursadas:

- I- O Curso Normal em Nível Médio é organizado por componentes curriculares distribuídos em três anos e meio.
- II- O Curso Normal – Aproveitamento de Estudos é organizado por componentes curriculares distribuídos em dois anos.
- III- A distribuição da carga horária prevista no Plano de Estudos é feita em conjunto com os professores e alunos.
- IV- As competências requeridas pela educação profissional são especificadas no Plano de Estudos.

V- O Curso Normal em Nível Médio compreende além das disciplinas do Ensino Médio, as da área pedagógica e as práticas de ensino desenvolvidas durante os três anos e meio de curso.

VI- O Curso Normal – Aproveitamento de Estudos compreende as disciplinas pedagógicas e as práticas de ensino desenvolvidas durante os dois anos.

O Plano de Estudos é construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, em consonância com o Projeto Pedagógico, sendo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

3.1.1- Programas de Trabalho

Esse estabelecimento de ensino, respeitando as normas comuns e as do respectivo sistema de ensino, tem a incumbência de assegurar o cumprimento do programa de trabalho do professor, elaborado coletivamente.

Cabe aos docentes elaborar e cumprir o Plano de Trabalho, assegurando a construção coletiva, segundo a Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino e dos Planos de Estudos.

O Plano de Trabalho do professor será garantido através da unidade de avaliação, da legitimidade das reuniões periódicas, dos critérios de avaliação na busca da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo da Escola.

3.2- Regime de Matrícula

A Escola adota o regime seriado anual.

3.2.1- Admissão

I- A admissão do aluno será efetivada observando o número de vagas e a apresentação dos documentos exigidos pela escola.

II – Quando o número de candidatos ultrapassar o número de vagas oferecidas haverá um processo classificatório.

III - A renovação de matrícula dos alunos é automática.

IV - O cancelamento da matrícula pode ser solicitado pelos pais, responsáveis ou pelo próprio aluno, quando maior de idade.

3.2.2- Documentação

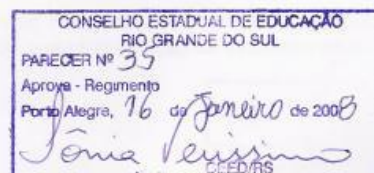
Para o aluno efetivar a matrícula deverá apresentar os documentos exigidos, conforme o caso:

I- Para o Curso Normal em Nível Médio:

- Certificado de conclusão do Ensino Fundamental.
- Cópia da certidão de nascimento ou casamento.
- Cópia da carteira de identidade.
- Uma foto 3x4.
- Um comprovante de residência.

II- Para o Curso Normal – Aproveitamento de Estudos

Todos os documentos exigidos para o Curso Normal em Nível Médio mais o Certificado de Conclusão do Ensino Médio.



3.2.3- Classes de Aplicação

As classes de aplicação são constituídas por turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destinadas a campo de estudo, orientação e experimentação pedagógica, sendo utilizadas as do próprio estabelecimento de ensino e as da rede pública municipal disponibilizadas através de convênio entre as respectivas entidades mantenedoras.

3.3- Metodologia de Ensino

A metodologia de ensino da Escola, baseada no tipo de pessoa que queremos formar, será problematizadora, levando o educando a criticar, questionar, pesquisar, construir, produzir seu conhecimento de forma participativa, organizada, ética e solidária, capaz de transformar a sua realidade social.

A metodologia está centrada no diálogo, na troca de experiências entre educador/educando, nos seminários, nas palestras, nos painéis e nas atividades práticas, desenvolvidas ao longo do curso, levando em consideração o contexto onde está inserida a Escola, procurando relacionar os diferentes conteúdos dos componentes curriculares na perspectiva da interdisciplinaridade. Os problemas e as potencialidades da comunidade (econômico, social, cultural) devem servir de parâmetro para todo o processo educativo.

3.3.1- Estágio Profissional

I- O estágio profissional, exigência para a conclusão do Curso Normal e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, constitui uma oportunidade especial de aprendizagem, destinando-se ao ensaio e exercício do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho de regência de classe em situação real de sala de aula.

II- O estágio profissional, como parte integrante da prática pedagógica obrigatória mínima de oitocentas horas, terá a duração mínima de quatrocentas horas, distribuídas ao longo de pelo menos, um semestre letivo e será realizado após a satisfatória conclusão de todos os componentes curriculares previstos no Plano de Estudos do Curso e das quatrocentas horas de práticas pedagógicas.

III- O estágio profissional será realizado em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não podendo ser utilizadas as que constituem as classes de aplicação.

IV- O aluno-estagiário é avaliado semanalmente, após cada visita das supervisoras de estágio, ao qual é atribuído uma nota. Ao final do estágio é realizada uma média das notas do estagiário que será somada à nota do relatório e dividida por dois para se obter a nota final do estágio.

V- A avaliação dos estagiários é realizada pela Comissão de Estágio no regime de 3h/a (três horas/aulas) por estagiário para cada supervisora.

VI- O aluno estagiário será orientado a interromper a prática de Estágio Supervisionado se não estiver correspondendo às exigências mínimas para aprovação no mesmo, podendo repeti-lo após a realização de um semestre de reforço das disciplinas pedagógicas do último ano do Curso. Durante este período o aluno não será avaliado, mas deverá ter um frequência mínima de 75%.

VII- O Estágio só poderá ser realizado ou repetido dentro do período previsto na Resolução 252 de 05/10/2000, art. 15, § 4º.

VIII- O aluno estagiário estará sujeito a receber advertências durante a realização do Estágio, pelo não cumprimento de itens das Atribuições do Estagiário. Ultrapassando três advertências o aluno poderá ser afastado do Estágio.

IX- Os pareceres escritos fornecidos pelo professor regente ou pela direção da escola em que o aluno realizar o Estágio, servem de instrumentos de complementação da avaliação da prática pedagógica.

APROVADO

X- A avaliação realizada pela comissão de Estágio é soberana e o aluno estagiário que não atingir os objetivos mínimos, dentro dos critérios pedagógicos, poderá ser afastado do Estágio em qualquer época do mesmo.

3.4- Avaliação da Aprendizagem

3.4.1- Caracterização

A avaliação de caráter amplo, contínuo e cumulativo envolve a verificação do rendimento escolar, nos aspectos qualitativos e quantitativos dos resultados obtidos no decorrer de cada trimestre e final do ano letivo, conforme o regimento da Escola.

A avaliação do aproveitamento se efetua através da observação constante do desenvolvimento do aluno, da aplicação de instrumentos de verificação, de trabalhos individuais e em grupos, de atividades complementares e demais modalidades e formas que se mostrem aconselháveis.

A avaliação do Curso Normal e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos é realizada por componente curricular, em cada trimestre, sendo aplicados tantos instrumentos de avaliação quanto forem necessários para expressar adequadamente o nível de aproveitamento do aluno.

Também são avaliadas, nos componentes curriculares, as atividades práticas desenvolvidas pelo aluno ao longo do curso.

O aluno recebe a comunicação dos resultados de sua avaliação trimestral após a reunião do colegiado de professores da turma.

O aluno-estagiário é avaliado semanalmente e através de um relatório realizado ao final do estágio.

3.4.2- Expressão dos resultados da avaliação

I- Os resultados da avaliação do aproveitamento do Curso Normal em Nível Médio e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos são expressos em notas, de zero (0,0) a dez (10,0), considerando os décimos.

II- A média adotada pela Escola, para determinar o aproveitamento no período letivo, é aritmética.

III- Para os alunos que não atingirem a média estipulada pela Escola, sete (7,0), serão oferecidos estudos de recuperação no decorrer e final do ano letivo.

IV- O aluno que obtiver a nota inferior a do trimestre nos estudos de recuperação, permanecerá com a nota do trimestre.

V- A média do aproveitamento anual, somada à nota dos estudos de recuperação final e dividida por dois, deve ser igual ou maior que cinco (5,0).

VI- A nota final do estágio é obtida através da média das notas semanais do estagiário que será somada à nota do relatório e dividida por dois, não podendo ser inferior a (7,0) sete para a aprovação.

VII- Os resultados da avaliação do desempenho do aluno são comunicados aos pais, responsáveis ou ao próprio aluno, através de instrumentos adequados a este fim e a critério da Escola.

3.5- Estudos de Recuperação

Os estudos de recuperação, com objetivo de auxiliar o aluno a dirimir dúvidas e superar as dificuldades surgidas durante o processo ensino-aprendizagem, são oferecidos no decorrer e final do período letivo, para os alunos que não alcancem a média estipulada pela escola, 7,0 (sete).

A verificação do rendimento escolar é realizada ao longo de cada trimestre e ao final das atividades escolares anuais. Para o aluno que não atingir a nota mínima estipulada pela Escola são oferecidos estudos de recuperação também ao longo e ao final de cada série.

APROVADO

Após realizar os estudos de recuperação no final do ano, o aluno que não alcançar a média 5,0 (cinco), em apenas uma disciplina, tem opção de realizar uma nova reavaliação no início do ano letivo seguinte.

3.6- Classificação de Alunos

3.6.1- Promoção

A classificação dos alunos, em qualquer série do Curso Normal e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos será feita:

I- por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série anterior na própria Escola;

II- por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

III- mediante avaliação da Escola que defina seu grau de desenvolvimento, experiência e habilidades necessárias para a prática pedagógica.

3.7- Transferência Escolar

3.7.1- Reclassificação

A Escola se vale da reclassificação, independente da comprovação da conclusão de estudos, para situar o aluno oriundo de um modelo de organização diferente que a ela chega, na série devida, visando a integrá-lo no espaço e tempo adequado ao seu estágio de desenvolvimento e a suas possibilidades de crescimento, conforme legislação vigente, mediante avaliação feita pela Escola.

3.7.2- Aproveitamento de Estudos

É de competência da Escola:

- verificar a possibilidade de aproveitamento de estudos concluídos com êxito pelos alunos, devendo ter como sustentáculo os princípios básicos da aprendizagem e da avaliação;

- comparar os estudos já realizados pelo aluno no mesmo nível de ensino e os previstos no novo currículo evidenciando o que é aproveitado por possuírem o mesmo valor formativo, contribuindo para que possa o aluno progredir, com êxito em seus estudos;

- identificar os componentes curriculares da base nacional comum e os da parte diversificada, já que as transferências serão feitas não só pela base nacional comum.

3.7.3- Estudos de Adaptação Curricular

As adaptações curriculares são orientadas pela coordenação pedagógica da escola e desenvolvidas através de variadas modalidades de estudos, considerando os aspectos quantitativos e formais, bem como os conhecimentos, habilidades e atitudes evidenciadas pelo aluno.

3.8- Controle de Frequência

I - É exigida, para aprovação, a presença mínima de setenta e cinco por cento nas atividades escolares programadas, na série.

II - Para o controle da frequência são utilizadas listas contendo os nomes dos alunos matriculados na série, onde é anotada a frequência de cada aluno.

III - O cômputo da frequência do aluno transferido, durante a série, é feito considerando a soma das seguintes parcelas:

- o total de aulas dos componentes curriculares comuns aos dois estabelecimentos de ensino;

- o total de aulas dos componentes curriculares do estabelecimento de ensino de origem

do aluno, aproveitados pelo estabelecimento de ensino de destino;

- o total de aulas, a partir da data da matrícula, dos componentes curriculares do estabelecimento de destino que o aluno não tenha cursado no estabelecimento de origem.

IV - Na eventualidade de o aluno vir a matricular-se após o início do ano letivo, o controle da frequência é feito a partir da data da efetivação da matrícula do aluno.

3.8.1- Estudos Compensatórios de Infrequência

I - São exigidas atividades complementares aos alunos que ultrapassarem o limite de vinte e cinco por cento de faltas e obtiverem aproveitamento escolar mínimo para aprovação.

II - As atividades complementares compensatórias de infrequência têm a finalidade de compensar estudos, exercícios ou outras atividades escolares das quais o aluno não tenha participado em razão de sua infrequência.

III - As atividades complementares compensatórias de infrequência são presenciais, sendo registradas em atas específicas de controle, em que se faz menção às datas e frequência do aluno.

IV - As atividades complementares deverão ser realizadas pelo aluno dentro do período letivo a que se referem, admitido sua realização durante o período de estudos de recuperação, caso estes se estenderem por período que ultrapasse a duração da série.

3.9- Certificação

3.9.1- Históricos Escolares, Diplomas e Certificados

Ao aluno que tiver concluído o Curso Normal em Nível Médio ou Curso Normal – Aproveitamento de Estudos será expedido o Certificado de Conclusão de Curso, acompanhado do seu Histórico Escolar e do Diploma de Professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao aluno que cursar com aprovação todos os componentes curriculares constantes no Plano de Estudos, mas não realizar o estágio profissional, será expedido o Certificado de Conclusão do Ensino Médio. O aluno poderá ainda realizar o estágio profissional em período não superior a dois anos, contados do final do último período cursado.

4- Organização Pedagógica

4.1- Direção

É exercida pelo diretor indicado pela comunidade escolar, mediante votação direta, com o auxílio dos vice-diretores por ele escolhidos, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições gerais.

4.1.1- Conselho Escolar

O Conselho Escolar, conforme lei vigente, tem o papel de co-responsável na organização da Escola, garantindo, assim, maior democratização. É composto por 15 (quinze) integrantes titulares, obedecendo a seguinte distribuição:

- 05 (cinco) membros do magistério;
- 04 (quatro) pais ou responsáveis;
- 03 (três) alunos;
- 02 (dois) funcionários da Escola e
- 01 (um) diretor – considerado membro nato.

APROVADO

4.2.- Serviço de Orientação Pedagógica

É oferecido aos alunos do Curso Normal em Nível Médio e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos o Serviço de Orientação Pedagógica, no qual o aluno poderá tirar dúvidas e receber apoio pedagógico, durante o curso, as práticas pedagógicas e o estágio supervisionado.

Este serviço será realizado por um pedagogo ligado ao quadro de professores, o qual ficará responsável pelas práticas pedagógicas (400h.) obrigatórias no decorrer do mesmo.

4.2.1- Serviço de Orientação Educacional

Oferecido aos alunos do Curso Normal em Nível Médio e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos e exercido por profissional habilitado, capaz de orientar os futuros professores na sua caminhada, no decorrer do curso, possibilitando a conscientização da escolha feita e da profissão que seguirá.

4.2.2- Colegiado de Professores da Turma (Conselho de Classe)

I- O colegiado visa a apreciar o desempenho do aluno em consonância com o Projeto Político Pedagógico. Tem também o compromisso de decidir sobre a adequação da avaliação do aluno transferido para esta Escola.

II- É integrado por:

- a) diretor ou seu representante
- b) coordenação pedagógica;
- c) professores da turma;
- d) um elemento da secretaria;
- e) aluno representante da turma.

III- O aluno representante da turma é eleito por seus pares para representá-los no colegiado de professores.

IV- O professor conselheiro é eleito pelos alunos da turma para representá-los em todos os momentos, inclusive no colegiado de professores.

4.3- Núcleo de Recursos Didáticos-Pedagógicos

4.3.1- Biblioteca Escolar

Biblioteca com acervo bibliográfico atualizado, abrangendo obras de educação e de literatura infantil, para o Curso Normal em Nível Médio e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, oportunizando espaço para a pesquisa, consulta e realização de trabalhos escolares, bem como material que auxilia nas práticas pedagógicas.

4.3.2- Laboratório de Biologia, Física e Química

Laboratório adequado com equipamentos e utensílios destinados ao estudo e a prática das disciplinas de Biologia, Física e Química, possibilitando aos alunos a observação e o experimento relativos as referidas disciplinas.

4.3.3- Sala-Oficina

Sala equipada para a confecção de recursos audiovisuais a serem utilizados nas práticas pedagógicas.

APROVADO

4.3.4- Ambientes para Educação Artística

Ambientes destinados às aulas de Educação Artística contemplando o desenvolvimento do senso estético, nas dimensões gráfica, plástica, musical e cênica.

4.3.5- Sala Experimental

Sala de aula padrão, equipada com instalação eletrônica, possibilitando o desenvolvimento, em condições ideais das experiências de ensino, permitindo também a observação e o acompanhamento das atividades desenvolvidas, sem interferência direta.

4.3.6- Sala de Reunião para Estagiários

Sala destinada às reuniões com os estagiários, oportunizando a troca de experiências durante o Estágio Profissional e à orientação pedagógica.

4.4- Projeto Pedagógico

A abordagem do projeto pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que devem nortear a escola democrática, pública e gratuita.

I-Igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

II-Gestão democrática como princípio consagrado pela constituição vigente, abrangendo dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.

III-Valorização do magistério como princípio fundamental.

IV-Participação da comunidade escolar na elaboração do projeto.

4.4.1- Plano de Direção

A direção do Estabelecimento de Ensino proporcionará o desenvolvimento do Curso Normal em Nível Médio e Curso Normal – Aproveitamento de Estudos, de modo que seja assegurado ao aluno a formação necessária ao seu crescimento, às práticas pedagógicas obrigatória, no decorrer do curso e a garantia do estágio profissional. Para isto a escola oferecerá profissionais capacitados e serviços de apoio ao educando.

5- Ordenamento do Sistema

5.1- Calendário Escolar

A elaboração do Calendário Escolar é de competência da comunidade escolar, levando em consideração a realidade social em que a Escola está inserida e a legislação vigente.

I - No calendário escolar são registrados os dias letivos, os feriados, o período de formação do professor, recesso escolar, reuniões pedagógicas, colegiado de professores da turma, projetos especiais e estudos de recuperação.

II - Na elaboração do calendário escolar é observada a carga horária mínima anual de oitocentas horas, de efetivo trabalho escolar, excluído o período de estudos de recuperação ao final da série.

III - A aprovação do calendário escolar é registrada em ata.

5.1.1- Normas de Convivência

São elaboradas coletivamente através de reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar, de onde saem normas como:

I-Engajar-se na Proposta, participando ativamente da formação permanente prevista no presente Projeto, tendo clareza da fundamentação teórica e estando comprometidos com a mesma.

II-Participar na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

III-Participar como sujeitos do processo de construção coletiva do conhecimento, interagindo, refletindo sobre a realidade e ressignificando os conceitos anteriores adquiridos.

IV-Integrar-se ao Conselho Escolar, Colegiado de Professores da Turma, agremiações e demais espaços organizados na Escola, a fim de participar efetivamente da construção do processo coletivo de elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico.

V-Desenvolver o princípio de convivência com os demais segmentos da comunidade escolar.

VI-Participar dos processos de eleição desencadeados na Escola.

VII-Responsabilizar-se pela conservação de todos os espaços físicos, bem como os demais materiais existentes na Escola e que são patrimônio de uso coletivo.

VIII-Comprometer-se com o seu processo de aprendizagem no que se refere ao aprofundamento do conhecimento, assiduidade, realização de tarefas diárias, utilização e conservação de material de uso pessoal.

APROVADO

Anexo B

**Programa do Curso Normal - Aproveitamento de Estudos do Instituto Estadual
de Educação São José**

Programas – 2009

NORMAL APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

QUADRO SÍNTESE DOS PLANOS DE ESTUDOS

Escola: Instituto Estadual de Educação São José
Município: São José do Norte - RS
Curso: Normal - Aproveitamento de Estudos - 08
Turno: Noturno
Vigência: 2008

IDT: 13849

Código:

Disciplinas	1º Ano	2º Ano		Carga Horária Total em hora/relógio
		1º Semestre	2º Semestre	
Fundamento Psicológico da Educação	2	-	E	66
Fundamento Sociológico da Educação	2	-	S	66
Fundamento Filosófico da Educação	2	-	T	66
Literatura Infantil	2	-	A	66
Didática Geral	2	4	G.	132
Metodologia da Educação Infantil	3	4		165
Metodologia do Ensino dos Anos Iniciais	3	6	S	198
Metodologia da Alfabetização	-	4	U	66
Metodologia do Ensino Religioso	-	2	P	33
Metodologia da Educação Especial	2	-	E	66
Estrutura e Funcionamento do Ensino	2	-	R	66
TOTAL	20	20	V.	990
Práticas de Ensino	300	100		400
Estágio Supervisionado			400	400
Carga Horária Total do Curso				1.790



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Normal Aproveitamento de Estudos

DISCIPLINA: FUNDAMENTO PSICOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

1º ANO

1. DESENVOLVIMENTO HUMANO (ETAPAS)
 - Período
 - Fatores que influenciam (físico, cognitivo, emocional, e social)
2. TEORIAS DE APRENDIZAGEM
 - Inatista
 - Ambientalista
 - Piagetiana
 - Freudiana
 - Outros
3. MATURAÇÃO E APRENDIZAGEM ESCOLAR
4. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DESAJUSTAMENTO ESCOLAR (CAUSAS)
 - Física
 - Sensorial
 - Emocional
 - Neurológica
 - Sócio-econômica
5. IMPORTÂNCIA (ATITUDES DO PROFESSOR A RELAÇÃO COM O ALUNO – LIDERANÇA E DESEMPENHO DE PAPÉIS)
 - A comunicação (professor comunicador)
 - Domínio na sala de aula
 - O professor líder
 - O professor cuidador e motivador



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Normal Aproveitamento de Estudos

DISCIPLINA: FUNDAMENTO SOCIOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

NORMAL APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

1. A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO
 - O que é Sociologia.
 - A sociologia e seus agentes.
2. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
 - Os primeiros grandes sociólogos: a Educação como tema e objetivo de estudo.
 - As teorias sociológicas e a Educação.
 - A ideologia e sua relação com a Educação.
3. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
 - Formação da sociedade brasileira.
 - O caminho da sociologia até os dias atuais.
4. EDUCAÇÃO E FAMÍLIA
 - As transformações da família.
 - Educação e família no Brasil.
5. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E JUVENTUDE (PHILIPPE ARIÈS)
6. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL (MULTIPLICADORA DO CONHECIMENTO)
7. A ESCOLA E O CONTROLE SOCIAL
 - Padrões sociais de comportamento.
8. A ESCOLA E O DESVIO SOCIAL
9. A MUDANÇA SOCIAL
 - Fatores e ação pedagógica.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Normal Aproveitamento de Estudos

DISCIPLINA: FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO

1º NORMAL – APROVEITAMENTO DE ESTUDO

1. EPISTEMOLOGIA

- Natureza, fundamentos e validade do conhecimento.
- Correntes (Idealista, Dogmática, Empírica, Realista e Materialista).
- Representantes das diversas teorias do conhecimento (Marx, Sartre, John Locke, Hegel e/ou outros).

2. A EDUCAÇÃO NO MUNDO

- No Oriente (Índia, China).
- Na Grécia e Roma.
- No Feudalismo.
- No Capitalismo.

3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

- No Império.
- Na Colônia.
- Na República.
- A educação hoje.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Normal Aproveitamento de Estudos

DISCIPLINA: DIDÁTICA GERAL

1º ANO

I. PEDAGOGIA e DIDÁTICA

- Conhecer a retrospectiva histórica, os aspectos fundamentais, relações e pressupostos da Didática como parte da Pedagogia.
- Compreender as semelhanças e diferenças existentes entre Didática e Metodologia Educacional, utilizando diferentes linguagens.

II. EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA E ASSISTÊMICA

- Compreender a Educação, seus valores, objetivos e prioridades.
- Definir Educação a partir do contexto cultural de diversos povos.
- Conhecer e valorizar a pluralidade cultural da Educação.
- Conceber o papel da escola como agente transformador da sociedade, vivenciando lutas democráticas na garantia de direitos a escolarização e minimizar o fracasso escolar.

III. PLANEJAMENTO

- Reconhecer a importância do Planejamento na tarefa educacional.
- Identificar os tipos de Planejamento e o momento a que eles se propõem.
- Definir Educação a partir do contexto cultural de diversos povos.

2º ANO

I. O PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

- Compreender a relação professor-aluno como agentes integrantes do processo ensino-aprendizagem.
- Posicionar-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações da vida profissional, utilizando o diálogo argumentativo, como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivamente.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

- Compreender Ética Profissional e a Cidadania como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitude de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito.
- Conhecer as características fundamentais do Ciclo Docente na prática educativa diária.

II. TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS e a PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Fundamentar-se teoricamente das várias Tendências Pedagógicas existentes nas nossas escolas numa visão Liberal e Progressivista.
- Adequar os componentes curriculares às várias Tendências Pedagógicas existentes.

III. ENSINO-APRENDIZAGEM

- Conhecer a evolução do conceito de ensino a partir de uma retrospectiva histórica.
- Relacionar a aprendizagem com a motivação e a maturidade do educando.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Normal Aproveitamento de Estudos

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL **1º ANO**

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

- Situar a Educação Infantil no contexto da Educação e na sua Legislação.

2. PRECURSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Conhecer as concepções e Metodologias dos precursores da Educação Infantil: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Piaget e Freinet.

3. PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- Definir o perfil do professor de Educação Infantil.

4. JOGO E BRINCADEIRA

- Perceber o jogo e a brincadeira como, atividades essenciais, nas quais a criança expressa emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e a necessidade de vivenciar os papéis sociais reais.

5. ARTE-EDUCAÇÃO

- Entender que arte-educação oportuniza às crianças condições de desenvolverem, na totalidade, as experiências e valores humanos.
- Perceber a arte-educação como espaço de reflexão e exploração do corpo, seus movimentos, de seus sentidos e da sua imaginação.

6. O TEMPO E O ESPAÇO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- Caracterizar "tempo" como fator essencial para desenvolver a autonomia das crianças, e que desta forma deve ser organizado em três modalidades: atividades permanentes, sequência de atividade e projetos.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

- Característica "espaço" como fator essencial para que as crianças se movimentem e envolvam-se em atividades com tranquilidade e segurança e que devam ser escolhidos os alunos e professora.

7. O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

- Reconhecer a importância do Planejamento na tarefa educacional.
- Definir Relatório das atividades diárias.
- Selecionar conteúdos que complementem os conhecimentos lingüístico, lógico matemático, natural e social e que atendam à curiosidade infantil, às descobertas e aos acontecimentos novos.
- Definir prioridades na formulação de objetivos, com clareza de metas.
- R
- reconhecer na Rodinha o momento mais importante da aula, pois a partir dela desenvolveremos nosso trabalho em conjunto com a turma.
- Montar objetivos educacionais e planos de aula.
- Reconhecer que a Avaliação se destina a obter informações subsidios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos.
- Perceber a Avaliação diária do grupo, como a mais importante do trabalho na Educação Infantil.

2º ANO

1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Caracterizar as Tendências Pedagógicas da Educação Infantil: Tendência Romântica, Tendência Cognitiva e Tendência Crítica.

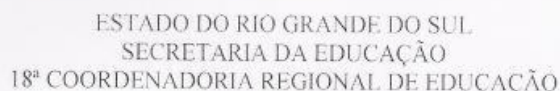
2. O CUIDADO (PUERICULTURA, SAÚDE E ALIMENTAÇÃO), ENQUANTO ATO EDUCATIVO

- Definir "cuidado" como todas as atividades ligadas à proteção e apoio, necessárias ao cotidiano de qualquer criança, tais como: alimentar, lavar, curar, trocar, proteger e isolar, todas fazendo do que chamamos "educar".

3. A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Discriminar alfabetização como concepção de aprendizagem de leitura e como construção da escrita.

4. AS DIVERSAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



- Compreender que a criança deve ampliar, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-o por conhecer vários gêneros orais e escritos, participar de diversas atividades onde possa contar sua vivência e ouvir as de outro.

- Caracterizar “tempo” como fator essencial para desenvolver a autonomia das crianças, e que desta forma deve ser organizado em três modalidades: atividades permanentes, sequência de atividade e projetos.
- Característica “espaço” como fator essencial para que as crianças se movimentem e envolvam-se em atividades com tranquilidade e segurança e que devam ser escolhidos os alunos e professora.

- Reconhecer a importância do Planejamento na tarefa educacional.
- Definir Relatório das atividades diárias.
- Selecionar conteúdos que complementem os conhecimentos lingüístico, lógico matemático, natural e social e que atendam à curiosidade infantil, às descobertas e aos acontecimentos novos.
- Definir prioridades na formulação de objetivos, com clareza de metas.
- Reconhecer na Rodinha o momento mais importante da aula, pois a partir dela desenvolveremos nosso trabalho em conjunto com a turma.
- Montar objetivos educacionais e planos de aula.
- Reconhecer que a Avaliação se destina a obter informações subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos.
- Perceber a Avaliação diária do grupo, como a mais importante do trabalho na Educação Infantil.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares
Normal Aproveitamento de Estudos

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO

Aproveitamento: 4horas/aula

I UNIDADE : INTRODUÇÃO À ALFABETIZAÇÃO

- Saberes básicos para a Alfabetização (pré-requisitos)
- Reflexão sobre alfabetização no Brasil (textos para debate)
- Introdução dos métodos utilizados
 - analítico
 - sintético
 - construtivistaA concepção atual do construtivismo com suas modificações.
- Etapas na aprendizagem do construtivismo:
 - hipótese pré-silábica
 - hipótese silábica
 - hipótese alfabética

II UNIDADE: LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

- Abordagem cognitiva da leitura
- Estratégias de leitura
- Fatores externos que interferem na leitura
- Materiais de leitura usados na alfabetização
- Relação entre leitura e escrita
- A idéia do símbolo
- Relação fala e palavra escrita
- Sugestões de atividades para trabalhar leitura
- Relação entre a escrita e a fala



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

III UNIDADE: ALFABETIZAÇÃO (COMO PRATICAR O MÉTODO)

- Alfabetizar com o alfabeto
- A idéia do símbolo: letra
- O trabalho do som em sala de aula
- Discriminação entre som e letra
- Discriminação entre os sons da fala e da escrita
- Elaboração de planos de aula
- Sugestões de atividades para alfabetização
- Construção do sentido textual
- Jogos, poesia e linguagem corpora, como auxiliares na alfabetização.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Normas Aproveitamento de Estudos

DISCIPLINA: DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

I. INCLUSÃO

1.1. Retrospectiva Histórica

- Direito das pessoas portadoras de necessidades especiais.
- Institucionalização da Educação Especial.
- Fatores necessários para a reestruturação escolar e inclusão.

II. ÁREAS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS

2.1. Intelectual

- Problemas de aprendizagem

2.2. Físicas

- Sensoriais

- Fala

- Visual

2.3. Sócio-emocional

- Desajuste social
- Desajuste emocional

III. ADAPTAÇÃO CURRICULAR

3.1. Acesso ao Currículo

3.2. Metodologia Educacional

3.3. Sistema de Apoio

3.4. Avaliação e Promoção



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Normal Aproveitamento de Estudos

DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS ANOS INICIAIS

I. INSTÂNCIAS DE GESTÃO

- Conhecer as instâncias de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.
- Posicionar-se de maneira crítica e responsável quanto à estrutura de relações da escola.

II. AS NOVAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

- Conhecer as linhas legislativas atuais do plano de carreira do magistério público estadual e municipal.

III. LDB/EN

- Trabalhar com texto base da Lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- Aprofundar a compreensão da lei com estudo de pareceres e resoluções.

IV. ECA

- Conhecer o Estatuto da Criança e o Adolescente, estabelecendo uma relação entre o texto legal e a situação nacional.

V. CADERNO DE CHAMADA

- Documentar com exatidão a frequência e avaliação do aluno, no registro do caderno de chamada.

Anexo C

**Programa do Curso Normal em Nível Médio do Instituto Estadual de Educação
São José**

QUADRO SÍNTESE DOS PLANOS DE ESTUDOS

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
 Município de Maricá - RJ
 Centro Municipal de Nível Médio - CM
 Ensino Médio
 Matrícula - 2009

1071/2009

Colégio 1179

Programas – 2009

NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

QUADRO SÍNTESE DOS PLANOS DE ESTUDOS

Escola: Instituto Estadual de Educação São José
Município: São José do Norte - RS
Curso: Normal em Nível Médio - 08
Turno: Diurno
Vigência: 2008

IDT: 13849

Código: 1479

Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Carga Horária Total em hora/rel.
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3		297
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	2	2	E	198
	Literatura	-	-	2	S	66
	Arte	-	-	2	T	66
	Educação Física	2	2	2	A	198
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3	G	297
	Biologia	2	-	-	I	66
	Física	2	-	-	O	66
	Química	2	-	-		66
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	-	-	S	66
	História	2	-	-	U	66
	Ensino Religioso	1	1	1	P	99
	Sociologia	1	-	-	E	33
	Filosofia	1	-	-	R	33
Formação Pedagógica/ Gestão Pedagógica	Fundamento Psicológico da Educação	-	2	-	V	66
	Fundamento Sociológico da Educação	-	1	-	I	33
	Fundamento Filosófico da Educação	-	-	1	S	33
	Literatura Infantil	-	2	-	I	66
	Didática Geral	2	3	-	O	165
	Metodologia da Educação Infantil	-	3	2	N	165
	Metodologia do Ens. dos Anos Iniciais	2	3	3	A	264
	Metodologia da Alfabetização	-	2	-	D	66
	Metodologia do Ensino Religioso	-	-	1	O	33
	Metodologia da Educação Especial	-	-	2		66
	Estrutura e Funcionamento do Ensino	-	-	2		66
TOTAL		27	27	26		2.640
Práticas de Ensino		400 h				
Estágio Supervisionado					400 h	
Carga Horária Total do Curso						3.440



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS ANOS INICIAIS

I. INSTÂNCIAS DE GESTÃO

- Conhecer as instâncias de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.
- Posicionar-se de maneira crítica e responsável quanto a estrutura de relações da escola.

II. AS NOVAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

- Conhecer as linhas legislativas atuais do plano de carreira do magistério público estadual e municipal.

III. LDB/EN

- Trabalhar com texto base da Lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- Aprofundar a compreensão da lei com estudo de pareceres e resoluções.

IV. ECA

- Conhecer o Estatuto da Criança e o Adolescente, estabelecendo uma relação entre o texto legal e a situação nacional.

V. CADERNO DE CHAMADA

- Documentar com exatidão a frequência e avaliação do aluno, no registro do caderno de chamada.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2º ANO
NORMAL REGULAR

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

- Situar a Educação Infantil no contexto da Educação e na sua Legislação.

2. PRECURSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Conhecer as concepções e Metodologias dos precursores da Educação Infantil: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Piaget e Freinet.

3. PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- Definir o perfil do professor de Educação Infantil.

4. JOGO E BRINCADEIRA

- Perceber o jogo e a brincadeira como, atividades essenciais, nas quais a criança expressa emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e a necessidade de vivenciar os papéis sociais reais.

5. ARTE-EDUCAÇÃO

- Entender que arte-educação oportuniza às crianças condições de desenvolverem, na totalidade, as experiências e valores humanos.
- Perceber a arte-educação como espaço de reflexão e exploração do corpo, seus movimentos, de seus sentidos e da sua imaginação.

6. O TEMPO E O ESPAÇO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- Caracterizar "tempo" como fator essencial para desenvolver a autonomia das crianças, e que desta forma deve ser organizado em três modalidades: atividades permanentes, sequência de atividade e projetos.
- Característica "espaço" como fator essencial para que as crianças se movimentem e envolvam-se em atividades com tranquilidade e segurança e que devam ser escolhidos os alunos e professora.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

7. O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

- Reconhecer a importância do Planejamento na tarefa educacional.
- Definir Relatório das atividades diárias.
- Selecionar conteúdos que complementem os conhecimentos lingüístico, lógico matemático, natural e social e que atendam à curiosidade infantil, às descobertas e aos acontecimentos novos.
- Definir prioridades na formulação de objetivos, com clareza de metas.
- Reconhecer na Rodinha o momento mais importante da aula, pois a partir dela desenvolveremos nosso trabalho em conjunto com a turma.
- Montar objetivos educacionais e planos de aula.
- Reconhecer que a Avaliação se destina a obter informações subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos.
- Perceber a Avaliação diária do grupo, como a mais importante do trabalho na Educação Infantil.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
3º ANO
NORMAL REGULAR

1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Caracterizar as Tendências Pedagógicas da Educação Infantil: Tendência Romântica, Tendência Cognitiva e Tendência Crítica.

2. O CUIDADO (PUERICULTURA, SAÚDE E ALIMENTAÇÃO), ENQUANTO ATO EDUCATIVO

- Definir "cuidado" como todas as atividades ligadas à proteção e apoio, necessárias ao cotidiano de qualquer criança, tais como: alimentar, lavar, curar, trocar, proteger e isolar, todas fazendo do que chamamos "educar".

3. A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Discriminar alfabetização como concepção de aprendizagem de leitura e como construção da escrita.

4. AS DIVERSAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Compreender que a criança deve ampliar, gradativamente, suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-o por conhecer vários gêneros orais e escritos, participar de diversas atividades onde possa contar sua vivência e ouvir as de outro.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares
Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO
3º NORMAL REGULAR

1. EPISTEMOLOGIA

- Natureza, fundamentos e validade do conhecimento.
- Correntes (Idealista, Dogmática, Empírica, Realista e Materialista).
- Representantes das diversas teorias do conhecimento (Marx, Sartre, John Locke, Hegel e/ou outros).

2. A EDUCAÇÃO NO MUNDO

- No Oriente (Índia, China).
- Na Grécia e Roma.
- No Feudalismo.
- No Capitalismo.

3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

- No Império.
- Na Colônia.
- Na República.
- A educação hoje.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA

1º NORMAL REGULAR

Objetivos

Identificar as diferentes teorias sobre a sociedade, com base na economia, na cultura e na política.

Compreender a gênese e a função das instituições sociais políticas e econômicas relacionando-as com as práticas das classes sociais.

Identificar e compreender as transformações do mundo do trabalho e suas implicações para o perfil de qualificação do trabalhador.

Conteúdos

I. Gênese da disciplina

O que é o social?

O que é a sociedade?

Instituições sociais

Agrupamentos sociais

Comunidade/cidadania

Estratificação social e Mobilidade social

II. Diferentes dimensões do social

O trabalho – fundamentos econômicos da sociedade

A política

A cultura

Mudança social

Educação e Desenvolvimento

III. Movimentos sociais

Mulheres, negros, MST, sem teto, anti-capitalista...

IV. Crise e a restauração produtiva

Novas tecnologias de equipamento e de gestão de trabalho.

Desemprego tecnológico e estrutural



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: FILOSOFIA

Objetivos

Identificar, analisar e comparar os pressupostos filosóficos explícitos ou implícitos nos textos das diferentes áreas do conhecimento.

Redigir textos reflexivos sobre diferentes dimensões do social.

Posicionar-se criticamente com argumentos relevantes frente a realidade cultural, política e econômica.

Conteúdos:

I. Mito X Filosofia/Ciência

Mito

Filosofia

Senso Comum X Ciência

II. Verdade e Razão

Principais filósofos

Conhecimento

Linguagem

Pensamento

Consciência

Lógica

III. Ética

Moral

Valores

IV. Cidadania

Democracia

Liberdade

Violência



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: DIDÁTICA GERAL

1º ANO

I. PEDAGOGIA e DIDÁTICA

- Conhecer a retrospectiva histórica, os aspectos fundamentais, relações e pressupostos da Didática como parte da Pedagogia.
- Compreender as semelhanças e diferenças existentes entre Didática e Metodologia Educacional, utilizando diferentes linguagens.

II. EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA E ASSISTÊMICA

- Compreender a Educação, seus valores, objetivos e prioridades.
- Definir Educação a partir do contexto cultural de diversos povos.
- Conhecer e valorizar a pluralidade cultural da Educação.
- Conceber o papel da escola como agente transformador da sociedade, vivenciando lutas democráticas na garantia de direitos a escolarização e minimizar o fracasso escolar.

III. O PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

- Compreender a relação professor-aluno como agentes integrantes do processo ensino-aprendizagem.
- Posicionar-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações da vida profissional, utilizando o diálogo argumentativo, como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivamente.
- Compreender Ética Profissional e a Cidadania como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitude de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito.
- Conhecer as características fundamentais do Ciclo Docente na prática educativa diária.

IV. TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS e a PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Fundamentar-se teoricamente das várias Tendências Pedagógicas existentes nas nossas escolas numa visão Liberal e Progressivista.
- Adequar os componentes curriculares às várias Tendências Pedagógicas existentes.

V. ENSINO-APRENDIZAGEM



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

- Conhecer a evolução do conceito de ensino a partir de uma retrospectiva histórica.
- Relacionar a aprendizagem com a motivação e a maturidade do educando.

2º ANO

PLANEJAMENTO

- Reconhecer a importância do Planejamento na tarefa educacional.
- Identificar os tipos de Planejamento e o momento a que eles se propõe.
- Definir Educação a partir do contexto cultural de diversos povos.
- Entender os momentos de um Planejamento e sua importância para o desenvolvimento de tarefas bem sucedidas.
- Desenvolver objetivos de Ensino quanto à sua especificação.
- Selecionar conteúdos com temas atualizados em consonância com a realidade da turma.
- Aprofundar conhecimento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.
- Utilizar diferentes procedimentos como meio de expressar e comunicar conceitos.
- Montar recursos audiovisuais usando a criatividade na instrumentalização dos mesmos.
- Reconhecer variados instrumentos de Avaliação pesquisando sobre os mesmos.
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações de Avaliação.
- Elaborar instrumentos de Avaliação, Auto-avaliação, Avaliação Qualitativa, de acordo com o adiantamento.
- Montar Planos e Projetos Educacionais, dentro de um Tema Gerador.
- Organizar Planos de Ação (roteiro de aula) em consonância com a turma a que se propõe.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: FUNDAMENTO PSICOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

2º NORMAL – REGULAR

1. DESENVOLVIMENTO HUMANO (ETAPAS)

- Período
- Fatores que influenciam (físico, cognitivo, emocional, e social)

2. TEORIAS DE APRENDIZAGEM

- Inatista
- Ambientalista
- Piagetiana
- Freudiana
- Outros

3. MATURAÇÃO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

4. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DESAJUSTAMENTO ESCOLAR (CAUSAS)

- Física
- Sensorial
- Emocional
- Neurológica
- Sócio-econômica

5. IMPORTÂNCIA (ATITUDES DO PROFESSOR A RELAÇÃO COM O ALUNO – LIDERANÇA E DESEMPENHO DE PAPÉIS)

- A comunicação (professor comunicador)
- Domínio na sala de aula
- O professor líder
- O professor cuidador e motivador



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

- Elaboração de planos de aula
- Sugestões de atividades para alfabetização
- Construção do sentido textual
- Jogos, poesia e linguagem corpora, como auxiliares na alfabetização.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

I. INCLUSÃO

1.1. Retrospectiva Histórica

- Direito das pessoas portadoras de necessidades especiais.
- Institucionalização da Educação Especial.
- Fatores necessários para a reestruturação escolar e inclusão.

II. ÁREAS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS

2.1. Intelectual

- Problemas de aprendizagem

2.2. Físicas

- Sensoriais

- Fala

- Visual

2.3. Sócio-emocional

- Desajuste social
- Desajuste emocional

III. ADAPTAÇÃO CURRICULAR

3.1. Acesso ao Currículo

3.2. Metodologia Educacional

3.3. Sistema de Apoio

3.4. Avaliação e Promoção



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: Biologia

1ª Série:

1º Trimestre

1. Introdução à Biologia e Princípios de Ecologia

- 1- Como definir "Vida"?
- 2- Características Gerais dos seres Vivos

2. Vida e Energia

- 1- Níveis de organização dos Seres Vivos
- 2- Biosfera, ecossistemas, comunidades e populações
- 3- Transferência de matéria e de energia nos ecossistemas
- 4- As pirâmides ecológicas
- 5- Redes e teias alimentares
- 6- O equilíbrio na natureza

3. Ciclos da matéria, sucessão ecológica e desequilíbrio ambientais

- 1- Ciclos da matéria
- 2- Sucessão ecológica

4. Ecossistemas

- 1- Ecossistemas aquáticos
- 2- Ecossistemas terrestres

5. Relações entre os Seres Vivos

- 1- Interação ecológica
- 2- Relações intra-específicas
- 3- Relações interespecíficas ou simbioses



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

2º Trimestre

6. Introdução à citologia e membranas celulares

- 1- Citologia; estudo da célula
- 2- Célula: tamanho-forma e funções
- 3- Estrutura básica de uma célula eucariótica e procariótica

7. Citoplasma e organelas

- 1- Citoplasma: características gerais
- 2- Funções das principais organelas celulares

8. Metabolismo energético da célula

- 1- Fotossíntese
- 2- Quimiossíntese
- 3- Respiração aeróbica
- 4- Respiração anaeróbica
- 5- Fermentação

9. Núcleo

- 1- Núcleo: noções gerais
- 2- Estrutura do núcleo

3º Trimestre

10. Os seres vivos e os Vírus

- 1- Classificação dos seres vivos
- 2- Reinos de seres vivos
- 3- Vírus – características gerais

11. Moneras

- 1- Eubactérias
- 2- As Bactérias e a saúde humana

12. Protistas

- 1- Os protozoários – classificação
- 2- Os protozoários e a saúde humana
- 3- As algas

13. Fungos

- 1- Fungos e mutualismo
- 2- Estrutura básica de um fungo multicelular
- 3- Os fungos e o ser humano
- 4- Classificação e reprodução dos fungos



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Matrizes Curriculares

Curso Normal em Nível Médio

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO

Curso Normal: 2 horas/aula

I UNIDADE : INTRODUÇÃO À ALFABETIZAÇÃO

- Saberes básicos para a Alfabetização (pré-requisitos)
 - Reflexão sobre alfabetização no Brasil (textos para debate)
 - Introdução dos métodos utilizados
 - analítico
 - sintético
 - construtivista
- A concepção atual do construtivismo com suas modificações:
- Etapas na aprendizagem do construtivismo:
 - hipótese pré-silábica
 - hipótese silábica
 - hipótese alfabética

II UNIDADE: LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

- Abordagem cognitiva da leitura
- Estratégias de leitura
- Fatores externos que interferem na leitura
- Materiais de leitura usados na alfabetização
- Relação entre leitura e escrita
- A idéia do símbolo
- Relação fala e palavra escrita
- Sugestões de atividades para trabalhar leitura
- Relação entre a escrita e a fala

III UNIDADE: ALFABETIZAÇÃO (COMO PRATICAR O MÉTODO)

- Alfabetizar com o alfabeto
- A idéia do símbolo: letra
- O trabalho do som em sala de aula
- Discriminação entre som e letra
- Discriminação entre os sons da fala e da escrita

Anexo D

Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual de Educação São José



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

-2010-

I – Dados de Identificação

18ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO – ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Endereço: Avenida Borges de Medeiros, 1501 CEP: 901 10-150
Cidade: Porto Alegre Fone: (051) 2122733/2121688 Fax: (051) 2254378
EMAIL: gab-dp@educ.rs.gov.br

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 874 CEP: 96225-000
Cidade: São José do Norte Fone: (053) 32381183
EMAIL: cpmsaojose@ig.com.br

A escola teve seu decreto de criação datado de 12/12/1976, sob o número 24.406 como escola de 1º Grau e transformada pelo decreto nº 32.440 de 19/12, 1986 em escola de 1º e 2º Graus, tendo hoje a denominação de Instituto Estadual de Educação São José, pois oferece cursos de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal em Nível Médio e em Nível Pós-Médio os cursos Técnico de Contabilidade – Área de Gestão de acordo com a resolução CEED nº 253/2000, boletim de 12/09/2000, portaria 00236, e Normal Aproveitamento de Estudos de acordo com a resolução *****

1.1) Estrutura do Corpo Docente

Nome	Disciplina de Concurso	Função	Carga Horária
Alais Maria Monteiro Pickersgill	Educação Artística	Professora	40 h
Irene Maria Campos Pontes	Biologia	Professora	20 h
Inis Osnir Sá Pontes	Direito	Professor	20 h
Maria Nobre da Silva Gibbon	Português	Professora	20 h
Selvíria Maria da Silva Moraes	CPA	Professora	20 h
Josélia Porto Jardim Gautério	CPA	Professora/Supervisora de Estágio	20 h
Edevaldo dos Santos Victória	Matemática	Professor	40 h
Laureci Garcia Ferrari	Ciências	Professora	20 h

18ª CRE
De Acordo
Data: 28 / 01 / 09
Rubrica: 

Neide Maria de Lima Pereira	Geografia	Diretora	20 h 20 h
Flávio Bittencourt Gibbon	Contabilidade	Professor	20 h
José Altair da Gama Pereira	Direito e Legislação	Agente Financeiro	20 h 20 h
Arislane da Silveira Costa	Estudos Sociais	Professora	40 h
Laureci Lemos Pinheiro	História	Professora/Recursos Humanos	40 h
Jaqueline Jost Andrade	Biologia	Professora	40 h
Marco Pólo da Silva Protas	Educação Física	Professor	40 h
Walmy Maria Batista Vieira	Inglês/Português	Professora	40 h 20 h
Janina Reguffe da Rocha	Matemática	Professora	40 h
Maria Elvira Silveira Machado	Geografia	Professora	20 h 20 h
Lúcia Elena Garcia Gautério	Português	Professora	20 h 20 h
Ana Luiza Gibbon Rosa	Química/Ciências	Professora	20 h 20 h
Maria das Graças da Costa Saraiva	Contabilidade	Professora	20 h
Alex Ferreira de Oliveira	Educação Física	Professora	20 h 20 h
Rita Helena Ollé Ramos	Literatura/Português	Professora	20 h 20 h
Lúcia Elena de Medeiros Martins	Inglês/Português	Professora	40 h 20 h
Cláudio de Freitas Teixeira	Educação Física	Professor	20 h
Luiz Augusto da Silva	Matemática	Professor	20 h 20 h
Miguel Nuno de Oliveira Ferraz	Ciências/Física	Professor	26 h 20 h
Ana Beatris Borges de Oliveira	Ciências/Química	Professora	20 h 20 h
Marisa Helena Vieira da Rosa	Matemática	Professora	20 h
Nédia Machado Parobé	CPA	Professora	20 h 20 h
Marta Martins de Farias Ramos	Português	Professora	20 h 20 h
Lucinara Dutra Miranda Moraes	Ciências/Física	Professora/Vice-diretora	20 h 20 h
Vanderléia Rodrigues Hood	Português	Professora	20 h 20 h
Díva Adriana Oliveira de Pinheiro	CPA	Professora	20 h 20 h
Cláudia Guimarães dos	Química	Professora	20 h

18ª CRE
De Acordo
Data: 28/01/09
Rubrica: 

Santos			
Silvane Maria Marques	CPA	Professora	20 h
Idelaine Silveira Coelho	Estrutura	Vice-diretora	20 h
Tereza Monteiro da Silva	Estrutura	Professora	20 h 20 h
Elis Regina da Silva	História	Professora	20 h
Léa Cristina Campelo Costa	Português	Professora	20 h
Patrícia Dias Farias	Matemática	Professora	20 h
Elisângela Malta Gautério	Geografia	Professora	20 h
Maria José Costa Riet	Educação Artística	Professora	20 h
Jerusa Nicoes Wyse	Matemática	Professora	20 h
Eliane Regina Lemos Danielski	Espanhol	Professora	20 h
Cleonice Lima Gautério	Matemática	Professora	20 h
Marilene Aveiro Quadrado	Didática	Professora	20 h
Marisane Martins de Lemos	CPA	Supervisora	20 h
Elisângela da Silveira Wyse	História	Professora	20 h 20 h
Nadia Vitoriana Lopes das Neves	Inglês	Professora	20 h
Jean Marcel de Almeida Espinoza	Física	Professor	20 h
Maria de Fátima Maio Alave	CPA	Orientadora	20 h
Sonia Noemia Antikeira André	CPA	Professora	20 h
Letícia Maria da Silva Lemos	Informática(contrato)	Professora	24 h
Naira Regina Gondran Pinheiro	CPA	Professora	20 h
Mônia Gonçalves Pinheiro	Filosofia(contrato)	Professora	20 h
Daniele Bonfada de Pinho	Direito(contrato)	Professora	22 h
Barby de Bittencourt Martins	Sociologia(contrato)	Professora	20 h

18ª CRE
De Acordo
Data: 28/01/09
Rubrica: 

1.2) Funcionários da Escola

NOME	FUNÇÃO	OBSERVAÇÃO
Maria Amélia Costa da Costa	Merendeira	
Nauro da Costa Araújo	Aux. Serv. Escolares	Servente
Dulce Helena da Silva Lucas	Secretária	
Jossiel Colares Pinheiro	Ag. Ed. I – Manutenção e Infra-estrutura	Servente
Neromar de Araújo Guimarães	Ag. Ed. I – Manutenção e Infra-estrutura	Vice-diretor e Recursos Humanos
Michele Marques Gautério	Ag. Ed. II – Interação com o Educando	Monitora
Nera Regina Guimarães Amorim	Ag. Ed. I - Alimentação	Merendeira
Ernani Machado Teixeira Júnior	Ag. Ed. II – Admin. Escolar	Secretário
Carla Adriana Jorge Batista	Ag. Ed. II – Admin. Escolar	Secretário
Mariza Oliveira da Silva	Ag. Ed. I – Manutenção e Infra-estrutura	Servente
Tales Moraes Reguffe	Ag. Ed. I – Manutenção e Infra-estrutura.	Servente

1.3) Estrutura do Corpo Docente

Ensino Fundamental

Turmas	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	4ªsérie	51	52	61	71	81
Tarde	25	35	35	35	35	35	35	35	35	35

Ensino Médio

Séries	1ª série	2ª série	3ª série
Manhã	210	120	100
Tarde	70	40	40
Noite	160	80	35

18ª CRE
De Acordo
Data: 28/01/09
Rubrica: 

Curso Normal em Nível Médio

Séries	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Manhã	25	15	15	15

Curso Normal em Nível Pós-Médio

Séries	1ª série	2ª série
Noite	30	30

Curso Técnico em Contabilidade- Área de Gestão

Séries	1ª série	2ª série
Manhã	50	50
Noite	250	100

II- Estudo da Realidade

Ao analisarmos a realidade de nossa escola, é possível enumerar tópicos surgidos nas reuniões acerca da realidade na qual ela encontra-se inserida. Por ser a única escola de Educação Básica e Ensino Profissionalizante da cidade, recebe uma maior demanda de alunos a cada ano que passa, tornando, dessa forma, suas instalações insuficientes.

A escola pertence a uma comunidade de profunda desigualdade sócio-econômico-cultural, acolhendo alunos de várias localidades, tanto da zona urbana como da zona rural, sendo assim muitos alunos dependem do transporte escolar diário. Temos uma clientela jovem que cursa tanto o Ensino Fundamental e Ensino Médio, obrigando que os alunos oriundos do interior sejam acomodados no turno da manhã, já que o transporte escolar é específico para este turno. Contamos também, no turno da tarde com uma clientela de alunos pequenos que cursam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. No noturno, contamos com adultos que distribuem-se no Ensino Médio, Curso Técnico em Contabilidade e Normal Aproveitamento de Estudos. Por sabermos da dificuldade da participação e de envolvimento da comunidade escolar nas atividades propostas pela escola, criamos algumas formas de garantir a participação de pais, alunos, funcionários e professores. Dessa forma, tivemos a contribuição dos participantes referentes às necessidades da Escola, como:

- drenagem do pátio;
- construção de mais salas de aula;
- encanamento adequado;
- policiamento na escola (entrada e saída);
- construção de um ginásio de esportes coberto;
- bibliotecário permanente.

Os sucessivos índices de evasão e repetência observados ao longo trabalho pedagógico, constitui-se na maior preocupação da escola, que constata com essa realidade não atender as expectativas de sua clientela, já tão vulnerável às adversidades

18ª CRE
De Acordo
Data: 28/01/09
Rubrica: *[Assinatura]*

em decorrência das desigualdades sociais. Alguns fatores têm influenciado esse quadro, tais como:

- ausência de assessoramento familiar às atividades escolares;
- falta de perspectiva, observada pela inexistência de um mercado de trabalho mais diversificado em nossa comunidade;
- inexistência de um compromisso efetivo da comunidade em relação à escola.

Sendo assim, além de garantir o acesso e permanência do aluno na escola, como prevê a lei 9394/96, que direciona as bases da educação brasileira, a escola busca realizar um trabalho consciente, coeso e crítico dos seus profissionais como fundamental na reversão dos problemas apresentados.

III - Justificativa

Considerando as muitas discussões acerca de mudanças ocorridas no âmbito escolar, faz-se necessário que toda comunidade participe das decisões a serem tomadas. Quando se observa que toda a comunidade escolar deve participar, pretende-se dizer que a participação de todos os envolvidos é imprescindível. O trabalho coletivo é o melhor meio de atualização e reflexão sobre a ação educativa, pois, o debate implica em novas idéias e informações, dúvidas e incoerências que levam a organizar o pensamento, reafirmando ou reformulando posições. Acreditamos no homem como um indivíduo que traça suas metas, seu trabalho, sua postura e história no mundo.

Vivemos numa realidade em que ocorrem avanços tecnológicos, nas ciências, no comportamento humano e, para isso, faz-se necessário proporcionar um espaço de questionamento e novas descobertas através do trabalho coletivo; pois acreditamos que um ideal de sociedade participativa, democrática e justa, fundamenta-se num homem que busca a coletividade.

Para isso, escolheu-se o seguinte tema gerador para o trabalho pedagógico: **Educação e Cidadania**, enfatizando a identidade individual e coletiva, o espaço social, as relações humanas, a qualidade de vida e o mundo do trabalho e suas transformações. Com isso, a escola estará proporcionando uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

IV - Concepções

Entendemos como concepções de comunidade, o grupo de pessoas que pertencem a um determinado lugar comum, que lutam pelos mesmos objetivos, com os mesmos ideais, interagindo todos entre si.

A visão de conhecimento como algo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva de sujeitos, aponta para a necessidade e possibilidade de sua democratização. O conhecimento que tenha na realidade a base de sua produção que supere o caráter artificial e abstrato do ensino tradicional, trabalhando conhecimentos socialmente úteis.

Concebemos a educação como um processo de formação e desenvolvimento da pessoa que interage individual e coletivamente, desvelando a realidade, transformando-a, construindo novas experiências que, sistematizadas através da ação-reflexão-ação, produzam novos conhecimentos. Outra dimensão importante da nossa concepção de educação é sua vinculação ao mundo do trabalho como um valor fundamental à

18ª CRE
De Acordo
Data: 28/01/09
Rubrica: 

sociedade, ligando a ação pedagógica à compreensão do funcionamento do sistema produtivo.

V - Objetivos do Projeto

Este trabalho procura colaborar com a construção e/ou reconstrução de conhecimentos que induzam a reflexão sobre o cotidiano que cerca os indivíduos. Com o objetivo de atingir a cidadania o projeto da escola propõe:

- destacar a importância do trabalho coletivo;
- conhecer direitos e deveres de cada cidadão;
- associar teoria e prática no cotidiano escolar;
- proporcionar encontros para integração;
- integrar família e escola;
- agir de forma responsável e participativa;
- desenvolver o espírito crítico e criativo.

VI - Metas

- Desenvolvimento do relacionamento baseado no diálogo e na participação responsável;
- Melhoria do fluxo escolar, reduzindo a repetência e a evasão;
- Revisão crítica da prática pedagógica;
- Criação de formas variadas de enriquecer a interação entre os alunos, através da participação em eventos promovidos dentro ou fora da escola;
- Sensibilização dos pais para a tarefa de educar;
- Utilização do uniforme escolar como diferencial identificador dos integrantes da comunidade escolar.

VII - Objetivo Geral da Escola

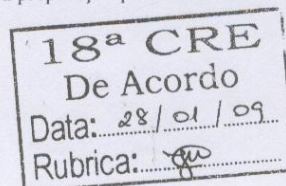
Possibilitar o desenvolvimento integral do educando capacitando-o a participar com responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

7.1) Do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, tem por objetivo a construção social do conhecimento e da cidadania através da leitura, interpretação e compreensão do mundo e do desenvolvimento do raciocínio lógico.

7.2) Do Ensino Médio

O Ensino Médio, com duração de três anos, tem o objetivo de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental a partir da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos de cada disciplina, visando à preparação para o



trabalho e cidadania e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando.

VIII - Ensino Profissionalizante

8.1) Curso Normal em Nível Médio

O Curso Normal em Nível Médio, com duração de três anos e meio de aulas e um semestre de estágio, tem por objetivos:

- oportunizar ao educando crescer como elemento participante e atuante, capacitado a resolver os problemas relacionados a sua opção profissional;
- possibilitar a construção de novos rumos na formação e atuação de educadores, buscando a melhoria da qualidade educativa;
- oportunizar aos alunos a compreensão dos processos produtivos a ponto de capacitar-se para dirigi-los e não apenas executá-los;

8.2) Curso Normal Aproveitamento de Estudos

O Curso Normal Aproveitamento de Estudos, com duração de um ano e meio de aulas e um semestre de estágio, tem por objetivos:

- oportunizar ao aluno de Ensino Médio uma complementação em estudos pedagógicos por atuação na área educacional;
- formar novos educadores, capacitando-os ao desenvolvimento de um ensino-aprendizagem eficaz e de qualidade;
- desenvolver nos profissionais da educação as habilidades e competências necessárias à atuação.

8.3) Curso Técnico em Contabilidade - Área de Gestão

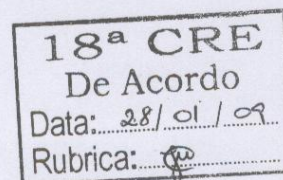
O Curso Técnico em Contabilidade-Área de Gestão, destinado a oferecer habilitação profissional, tem como finalidade:

- proporcionar a jovens e adultos, conhecimentos que lhes permitam profissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se, visando a sua inserção e melhor desempenho no mundo do trabalho;
- desenvolver aptidões para a vida produtiva e social.

IX - Organização Curricular

Conforme legislação vigente.

Ensino Fundamental



trabalho e cidadania e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando.

VIII - Ensino Profissionalizante

8.1) Curso Normal em Nível Médio

O Curso Normal em Nível Médio, com duração de três anos e meio de aulas e um semestre de estágio, tem por objetivos:

- oportunizar ao educando crescer como elemento participante e atuante, capacitado a resolver os problemas relacionados a sua opção profissional;
- possibilitar a construção de novos rumos na formação e atuação de educadores, buscando a melhoria da qualidade educativa;
- oportunizar aos alunos a compreensão dos processos produtivos a ponto de capacitar-se para dirigi-los e não apenas executá-los;

8.2) Curso Normal Aproveitamento de Estudos

O Curso Normal Aproveitamento de Estudos, com duração de um ano e meio de aulas e um semestre de estágio, tem por objetivos:

- oportunizar ao aluno de Ensino Médio uma complementação em estudos pedagógicos por atuação na área educacional;
- formar novos educadores, capacitando-os ao desenvolvimento de um ensino-aprendizagem eficaz e de qualidade;
- desenvolver nos profissionais da educação as habilidades e competências necessárias à atuação.

8.3) Curso Técnico em Contabilidade - Área de Gestão

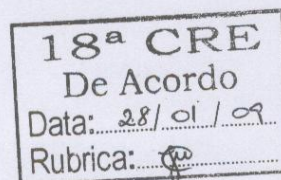
O Curso Técnico em Contabilidade-Área de Gestão, destinado a oferecer habilitação profissional, tem como finalidade:

- proporcionar a jovens e adultos, conhecimentos que lhes permitam profissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se, visando a sua inserção e melhor desempenho no mundo do trabalho;
- desenvolver aptidões para a vida produtiva e social.

IX - Organização Curricular

Conforme legislação vigente.

Ensino Fundamental



Anos Iniciais – 1º ao 5º - Currículo por Atividades, partindo por projetos desenvolvidos dentro de temas geradores.

Anos Finais – 6º ao 9º- Currículo por Área de Estudos, com as disciplinas assim distribuídas:

Língua Portuguesa
Matemática
Ciências Físicas e Biológicas
História
Geografia
Educação Artística
Educação Física
Ensino Religioso
Língua Estrangeira-Inglês

Ensino Médio

Desenvolvido em três séries com os seguintes componentes curriculares:

Língua Portuguesa
Literatura
Língua Moderna-Inglês/Espanhol
Arte
Educação Física
Matemática
Física
Química
Biologia
História
Geografia
Ensino Religioso
Sociologia
Filosofia

Curso Normal em Nível Médio

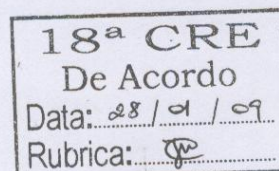
Com duração mínima de três anos e meio, mais estágio(1 semestre). Tem seu currículo organizado por disciplinas agrupadas em quatro áreas do conhecimento, assim distribuídas:

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Língua Portuguesa
Língua Estrangeira Moderna-Inglês
Literatura
Arte
Educação Física

CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Matemática
Biologia



Física
Química

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Geografia
História
Ensino Religioso
Sociologia
Filosofia

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Fundamento Psicológico da Educação
Fundamento Sociológico da Educação
Fundamento Filosófico da Educação
Literatura Infantil
Didática Geral
Didática da Educação Infantil
Didática dos Anos Iniciais
Didática da Alfabetização
Didática do Ensino Religioso
Didática da Educação Especial
Estrutura e Funcionamento de Ensino

Curso Normal em Nivel Pós-Médio

Fundamento Psicológico da Educação
Fundamento Sociológico da Educação
Fundamento Filosófico da Educação
Literatura Infantil
Didática Geral
Didática da Educação Infantil
Didática dos Anos Iniciais
Didática da Alfabetização
Didática do Ensino Religioso
Didática da Educação Especial
Estrutura e Funcionamento de Ensino

Curso Técnico em Contabilidade-Área Gestão

Comunicação e Expressão
Contabilidade
Direito e Legislação
Economia e Mercado
Estatística
Informática
Matemática Financeira
Organização e Técnica Comercial
Sociologia

18ª CRE
De Acordo
Data: 28/01/09
Rubrica: 

A escola oferece aos estudantes do Ensino Médio, do Curso Normal, do Curso Normal Aproveitamento de Estudos e Curso Técnico em Contabilidade-Área Gestão, estágio não obrigatório de caráter opcional como forma de preparação para o trabalho produtivo.

As atividades práticas do educando são realizadas em áreas diversas no ambiente de trabalho, objetivando o desenvolvimento de competências próprias para o exercício profissional e para a vida cidadã.

X- Organização Curricular

Para a finalização do Projeto Político Pedagógico são relacionadas funções/situações ideais norteadoras para os diversos segmentos da Escola, que seguem:

Direção:

- participar de todas as atividades;
- trabalhar em conjunto(dividir responsabilidades);
- incentivar a qualificação de professores e funcionários.

Conselho Escolar:

O Conselho Escolar, constituído pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, tem função consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras. Funciona de acordo com definições do Sistema de Ensino, seguindo as normas da Gestão Democrática do Ensino Público.

Coordenação Pedagógica:

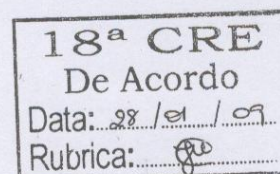
- trabalhar participativamente com a comunidade escolar;
- proporcionar encontros pedagógicos;
- dinamizar as metodologias de ensino;
- propor cursos de qualificação;
- relatar as reuniões, das quais participa, ao grupo de professores;
- organizar e participar de reuniões por área de estudo;
- incentivar a dinamização de propostas sobre os temas geradores.

Corpo Docente:

- participar do Projeto Político Pedagógico;
- diversificar metodologias de ensino;
- trabalhar integrado aos temas geradores.

Secretaria:

- participar de assembleias ou reuniões da escola;
- conhecer e colaborar na proposta política pedagógica;
- receber notas dos professores;
- divulgar notas;
- repassar avisos, recados ao corpo docente e discente;
- qualificar-se para maior atuação dentro da função que exerce;
- responsabilizar-se por cada curso da Escola.



CPM:

- auxiliar e participar na elaboração e elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades em geral.

Responsável pela Biblioteca:

- participar de assembleias ou reuniões da escola;
- divulgar o acervo e solicitar colaboração dos alunos e professores para enriquecê-lo;
- buscar a informatização da biblioteca e sua reorganização dentro do novo recurso;
- atualizar a biblioteca;
- orientar o aluno de forma adequada durante o trabalho de pesquisa.

Conselho de Classe:

- levantar critérios para formar juízo de valor sobre a turma;
- ampliar a participação dos alunos;
- buscar soluções para os problemas;
- reunir professores em seus horários de aula.

XI - Considerações Finais

O presente projeto, foi analisado, acompanhado e avaliado pelo corpo docente deste Estabelecimento de Ensino, com orientações da coordenação pedagógica e direção, tendo acompanhamento da comunidade escolar. Com isso, pretende-se um desenvolvimento democrático e participativo, oportunizando tratamento justo e igualitário a todos os envolvidos no processo educativo.

