



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

UM ESTUDO DIALÓGICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Alba Cristhiane Santana

Brasília, dezembro de 2010.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

UM ESTUDO DIALÓGICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Alba Cristhiane Santana

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração em Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira

Brasília, dezembro de 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira - Presidente
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Mariane Lima de Souza - Membro
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire - Membro
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Mirian Barbosa Tavares Raposo - Membro
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco - Membro
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel - Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, dezembro de 2010

AGRADECIMENTOS

A caminhada da vida é sempre desafiadora e fica ainda mais exigente quando acrescentamos pitadas extras de aventura, como um doutorado! Então se torna uma jornada ousada que exige coragem, concentração, dedicação, mudanças, superação e até isolamento. E, ao final, a sensação de dever cumprido e de conquista alcançada cobra agradecimentos. Agradecimentos a todos que tiveram paciência e ajudaram de uma forma ou de outra, com apoio, respeito, carinho, ideias, reflexões, experiências e discussões. Muitos participaram dessa caminhada, familiares, amigos, colegas, professores (muitos professores!), a todos, meus sinceros agradecimentos. E, de forma particular, agradeço profundamente:

Aos professores do Programa Alternativo de Licenciatura, obrigada por me acolherem com tanto carinho e disponibilidade em colaborar! Especialmente à professora Natália, pelo espaço oferecido em sua vida pessoal e profissional para a realização deste estudo. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho!!

À minha estimada orientadora Maria Claudia, que me acompanhou atenciosamente nessa trajetória, em trocas dialógicas permeadas de paciência, perspicácia, extrema competência e sensibilidade, as quais possibilitaram a superação de inúmeros desafios. Obrigada por acreditar e confiar na possibilidade de construção deste trabalho. Minha eterna gratidão!

Às professoras que, de forma gentil, aceitaram nosso convite em colaborar com o aperfeiçoamento deste trabalho, participando da banca: Angela Branco, Sandra Freire, Mirian Raposo, Mariane Souza e Diva Maciel.

Ao professor João Salgado que, generosamente, contribuiu com valiosos comentários e reflexões sobre os resultados desta pesquisa.

Aos professores do PG-PDS que participaram dessa minha trajetória de desenvolvimento intelectual, especialmente às professoras Silviane Barbato, Claisy Araújo e Mirian Raposo, pelas reflexões e discussões importantes durante a qualificação.

Aos colegas do PG-PDS e do Labmis que compartilharam comigo momentos dessa caminhada, nos quais produzimos significados preciosos para o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Especialmente, agradeço à Rute, (obrigada por

me acolher com tanto carinho), à Tatiana, à Adriana e à Anaí pelas parcerias e trocas fraternas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos amigos Junior, Eduardo e Nívia que me ajudaram gentilmente com “detalhes” fundamentais para a finalização do trabalho.

Aos amigos de caminhada e de coração, Cláudio e Alessandra, que pelas “estradas da vida” permitiram a troca de ideias, alegrias, angústias, vitórias e muito carinho. Obrigada pela amizade!

Aos meus pais, Sebastião e Maria José, pelo amor incondicional, pela paciência, pelo cuidado!! À minha avó Ana, pelo amor e pela confiança! Aos meus irmãos: Vivi e Edcarlos, Fernando e Alessandra, Lidianne e Douglas, pela tolerância aos momentos de isolamento. Aos meus sobrinhos, filhos do meu coração, pelo amor e carinho: Carlos Guilherme, Fernanda, Rafael, Ana Clara, Ana Júlia, Arthur e Giovana.

À minha segunda família, D. Lourdes e Seu Gumerindo, pelo carinho e pelo apoio; Edna e Clésio, Elza e Jorge, e minhas sobrinhas do coração, Karen e Melissa, pela tolerância ao prolongado afastamento.

Ao meu querido esposo, José Humberto, pelo amor, pelo apoio incondicional e pela constante confiança no sucesso dessa trajetória!!

A Deus, pela vida, pelo amor e pela força ao enfrentar e finalizar essa caminhada desafiadora!!!

**Dedico este trabalho
aos meus pais e ao meu esposo,
minhas fontes constantes
de energia e de amor!**

“Democracia?
É dar a todos o mesmo ponto de partida!”

Mario Quintana

“É preciso que haja luta, protesto,
que haja exigência e que os responsáveis,
de maneira direta e indireta pela tarefa de formar,
entendam que a formação é permanente.
Não existe formação momentânea, formação de começo,
formação de fim de carreira.

Nada disso,
formação é uma experiência permanente,
que não pára nunca.”

Paulo Freire

“É caminhando
Que se faz o caminho...”

Sergio Brito

RESUMO

Este estudo tem como proposta compreender o processo de desenvolvimento de professores em um contexto de formação acadêmica. A fundamentação teórico-metodológica articula uma perspectiva semiótica, de base histórico-cultural, do desenvolvimento humano com uma perspectiva dialógica da constituição do *self*. O desenvolvimento é concebido como um processo de mudanças, que se configura nas relações dialógicas entre os sujeitos e os contextos histórico-culturais, nas quais ocorrem processos de produção e negociação de significados, ao longo de toda a vida. Nesse sentido, vislumbramos na formação de nível superior importante contexto de desenvolvimento humano. No cenário contemporâneo brasileiro, a discussão sobre a formação docente ganha destaque, motivada, dentre outros fatores, pelas políticas públicas elaboradas desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996. Essa lei preconiza a obrigatoriedade de diploma de licenciatura plena para os docentes de todos os níveis de ensino, estimula agilidade dos processos formativos e propicia a criação de novas modalidades de cursos. Por essa razão, ocorre uma proliferação de programas alternativos que visam atender a necessidade emergencial de titular em nível superior professores em exercício na educação básica. Assim, é relevante compreender as configurações do contexto formativo de tais programas, visando ampliar o entedimento acerca de seu papel na promoção do desenvolvimento dos sujeitos, ao buscar melhorias para a sua qualificação profissional. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi investigar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional de professores que são geradas no contexto de um Programa Alternativo de Licenciatura. Os participantes foram os docentes e os professores-em-formação de um curso de pedagogia oferecido por um Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC), em uma Instituição de Ensino Superior pública, na região centro-oeste do país. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, o método agrega uma diversidade de procedimentos que privilegiam o enfoque de situações dialógicas entre os participantes e destes com a pesquisadora. Foram realizados os seguintes procedimentos: observações etnográficas, análise documental, entrevistas qualitativas, questionário sócio-demográfico e estudo de caso. O tratamento das informações de pesquisa retratou três etapas do estudo: (a) imersão institucional; (b) caracterização dos participantes e interpretação de significações; e (c) análise de posicionamentos de uma professora-em-formação. A produção do conhecimento se realizou por meio de dois níveis de análise, contemplando a dimensão institucional e a dimensão pessoal. Na dimensão institucional, foram focalizados os significados que orientam o PALIC, chegando-se a três eixos interpretativos, a saber: (1) tensão entre a certificação e a qualificação profissional; (2) o tempo pedagógico parcelado; e (3) articulação entre as dimensões da teoria e da prática. E a dimensão pessoal focalizou as mudanças de posicionamentos de uma participante, considerando: (1) os posicionamentos adotados em relação ao PALIC; e (2) posicionamentos auto-reflexivos em relação à sua prática profissional docente. Os conhecimentos produzidos trazem contribuições sobre processos formativos que podem favorecer (ou não) o desenvolvimento docente, particularmente em Programas Alternativos de Licenciatura. E, contribui com pesquisas na área de formação de professores, fundamentadas em uma perspectiva semiótica e dialógica do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Perspectiva semiótica e dialógica; *self* dialógico; Formação de Professores; Programas Alternativos de Licenciatura.

ABSTRACT

The purpose of this study is to comprehend the process of development of teachers in an academic graduation context. The theoretical and methodological basis links a semiotic approach, which is granted by a historic-cultural basis of the human development, with a dialogical approach in the construction of the self. The development is conceived as a change process which is built up in the dialogical relations between individuals and the historic-cultural contexts in which the processes of production and negotiation of meaning happen throughout life. In this sense, the formation in higher education is foreseen as important in the human development context. In the Brazilian contemporary scenario the discussion about this matter has been heightened, among other factors, motivated by the public policies elaborated since the approval of the National Education Guidelines and Framework Law number 9394/1996. This law alleges the compulsoriness of the graduate studies certificate at all levels of teaching, stimulates the agility of the formative processes and propitiates the foundation of new modality of courses. For this reason, there have been proliferations of alternative programs that aim to answer the emergency need of a higher education title for acting primary education teachers. Thus, it is relevant to understand the configuration of the formative context of such programs which aim is to broaden the understanding about the teachers' roles so that the development of individuals can be promoted by their pursuing of a better professional qualification. In this way, the intent of this study was to investigate the possibilities of personal and professional development of teachers which are brought forth in the context of an Alternative Graduation Program. Professors and graduating teachers of a pedagogy course participated in this study. The course is offered by an Alternative Graduation Program (PALIC) held in a Public Higher Education Institution in the middle-western region. The method gathers a diversity of proceedings that favor the focusing of dialogical situations among the participators themselves and between them and the researcher. The following procedures were accomplished: ethnographic observations, documental analysis, qualitative interviews, socio-demographic questionnaires and case study. The treatment of the information has shown three stages of the study: (a) institutional immersion; (b) characterization of the participants and interpretation of the meanings; and (c) analysis of a female graduating teacher's attitudes. The construction of knowledge happened in two levels of analysis: the institutional level and the personal level. The meanings that guide the PALIC were focused and got to three interpretative focal points at the institutional level: (1) Tension between the professional certification and the professional qualification; (2) The parceled pedagogical period; and (3) Articulation between theory and practice. At the personal level the attitude change in a participant was focused considering: (1) The adopted attitudes regarding the PALIC; and (2) Self-reflexive attitudes regarding her professional teaching practice. The build-up knowledge brings contribution to formative processes that can favor (or not) the teaching development particularly in Alternative Graduation Programs and to researches in the field of teachers' formation based in a semiotic and dialogical approach of human development.

Key-words: Human development; Semiotic and dialogical approach; dialogical self; teacher formation; Alternative Graduation Program.

SUMÁRIO

Agradecimentos	iv
Resumo	viii
Abstract	ix
Lista de Quadros	xii
Lista de Figuras	xiii
Lista de Anexos	xiv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
1 – Desenvolvimento humano: uma perspectiva semiótica e dialógica	7
1.1. O desenvolvimento humano e os processos de significação	8
1.2. O desenvolvimento humano e as relações dialógicas	14
2 – A teoria do <i>self</i> dialógico	20
2.1. Pressupostos básicos da teoria do <i>self</i> dialógico	21
2.2. Constituição do <i>self</i> dialógico: posicionamentos e reposicionamentos	25
2.3. Relações dinâmicas e dialógicas entre as posições de <i>self</i>	29
3 – Formação docente: contextualização histórica e legislação	34
3.1. Cenário de formação docente antes da LDB/1996	34
3.2. A LDB/1996 e seus desdobramentos na formação de professores	38
3.3. Programas Alternativos de Licenciatura	46
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	55
1. Objetivos	55
2. Metodologia	56
2.1. Pressupostos teórico-metodológicos	56
a. Discussão teórica sobre os procedimentos desenvolvidos	58
2.2. Procedimentos metodológicos	63
a. Procedimentos éticos	66
b. Contextos de pesquisa	66
c. Participantes	69
d. Procedimentos de construção das informações	73
- 1ª etapa – Imersão institucional	74
- 2ª etapa – Caracterização dos participantes e interpretação de significações	77
- 3ª etapa – Análise de posicionamentos de uma professora-em-	

formação	80
e. Procedimentos de análise de informações	84
- Análise da dimensão institucional	85
- Análise da dimensão pessoal	88
PARTE III – RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
1. Dimensão Institucional	93
1.1. Caracterização do Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC)	93
1.2. Significados que compõem o sistema semiótico do PALIC	95
a. Eixo Interpretativo 1: Tensão entre a certificação e a qualificação profissional	96
b. Eixo Interpretativo 2: O tempo pedagógico parcelado	109
c. Eixo Interpretativo 3: Articulação entre as dimensões da teoria e da prática	120
2. Dimensão Pessoal	132
2.1. Caracterização de Natália	132
2.2. Análise de Posicionamentos	134
a. Dialogando com Natália: o processo de desenvolvimento da entrevista .	135
b. Posicionamentos de Natália em relação ao PALIC	136
c. Posicionamentos auto-reflexivos de Natália em relação à sua prática pedagógica	146
ENTRELAÇANDO DIALOGICAMENTE OS SIGNIFICADOS DA PESQUISA	153
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS	182

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Cronologia dos procedimentos empíricos	65
QUADRO 2 – Professores-em-formação que participaram da entrevista em grupo	71
QUADRO 3 – Docentes que participaram da entrevista individual	72
QUADRO 4 – Cronologia das entrevistas com os docentes	80
QUADRO 5 – Temas associados à relação entre certificação e qualificação profissional	98
QUADRO 6 – Temas identificados sobre o tempo pedagógico parcelado	111
QUADRO 7 – Temas identificados sobre a articulação entre a teoria e a prática	121

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema do desenho metodológico da pesquisa	64
FIGURA 2 – Relação entre os procedimentos de análise e de construção das informações	92
FIGURA 3 – Relação entre os posicionamentos assumidos por Natália em relação ao PALIC	144
FIGURA 4 – Relação entre os posicionamentos auto-reflexivos de Natália em relação à sua prática pedagógica	150

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	– Termo de consentimento livre e esclarecido para os docentes	183
ANEXO 2	– Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores-em-formação	184
ANEXO 3	– Termo de consentimento livre e esclarecido para a direção da Escola	185
ANEXO 4	– Termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis pelos alunos da Escola	186
ANEXO 5	– Questionário sociodemográfico	187
ANEXO 6	– Roteiro semi-estruturado da entrevista em grupo com os professores-em-formação	189
ANEXO 7	– Roteiro semi-estruturado da entrevista episódica com os docentes	190
ANEXO 8	– Roteiro semi-estruturado da entrevista mediada por videogravação com uma professora-em-formação	191
ANEXO 9	– Sínteses das respostas do questionário sociodemográfico	193
ANEXO 10	– Matriz curricular do curso de pedagogia do PALIC	196
ANEXO 11	– Síntese dos episódios videogravados, utilizados na entrevista com a professora-em-formação	197

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema o processo de desenvolvimento docente proporcionado em uma formação de nível superior, especificamente, um Programa Alternativo de Licenciatura para profissionais em exercício na educação básica.

O interesse em realizar esse estudo deve-se particularmente à minha trajetória profissional, ao lidar de forma direta e indireta com a formação de professores, na educação básica, atuando como coordenadora pedagógica e como psicóloga escolar e, na educação superior, trabalhando em cursos de licenciatura, principalmente em Programas Alternativos de Licenciatura. Nesse cenário, convivi com docentes iniciantes e experientes, percebendo que, em ambos os grupos, existiam muitos profissionais insatisfeitos e inseguros em relação à sua formação profissional e à sua prática pedagógica. No mestrado, ao investigar as relações entre a formação e a atuação do psicólogo escolar, evidenciou-se a complexidade do processo de formação profissional, abrangendo aspectos distintos como: a escolha profissional, a relação professor-aluno, a correlação entre os conteúdos acadêmicos, a pesquisa científica e a prática profissional, entre outros. Essas experiências vivenciadas no campo profissional e na formação acadêmica instigaram o interesse em compreender como ocorre o desenvolvimento dos docentes na licenciatura, considerando as condições da formação profissional, da desvalorização sócio-econômica do magistério e das cobranças sociais por qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Nos debates contemporâneos, o papel do professor tem sido destacado, pois, como profissional diretamente envolvido com o processo ensino-aprendizagem, é cobrada sua participação na construção de uma educação formal que contribua efetivamente com o desenvolvimento humano e com a organização de uma sociedade mais democrática. Nesse contexto, ocorre um investimento significativo na formação docente, com discussões, críticas e propostas alternativas em relação às políticas públicas nessa área, ao papel da universidade e da pesquisa na formação inicial e continuada e à construção da identidade e da profissionalização docente (Brzezinski, 2002; Coelho, 2006; Freitas, 2007; Kuenzer, 1999; Libâneo & Pimenta, 1999; Marques & Pereira, 2002; Pimenta, 2006; Souza, 2006).

A discussão sobre a necessidade de investimento na formação de professores ganha destaque, motivada pelas exigências do mundo do trabalho e pelas políticas

públicas elaboradas desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) n ° 9394/96. A LDB/1996 faz novas cobranças de titulação e de desempenho ao professor, estimula agilidade dos processos formativos e propicia a criação de novas modalidades de cursos (Belloni, 2008; Sguissardi e cols, 2004). Esse movimento social tem gerado questionamentos sobre a natureza e a qualidade da formação docente, apontando para as dificuldades encontradas na construção de concepções que transformem as práticas tradicionais, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que respeitem as características do contexto social e educativo brasileiro (Coelho, 2006; Gatti, 2003; Kuenzer, 1999).

O marco mais expressivo da LDB/1996, no contexto da formação de professores, foi, sem dúvida, a exigência de titulação superior, levando a um processo de transformação no que se refere à busca de formação de nível superior, consonante com o movimento no contexto internacional de elevação da qualificação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (Demo, 2008; Ferreira, 2008; Ludke, Moreira & Cunha, 1999; Maués, 2003; Rodrigues, 2006). Nessa direção, surgem propostas de qualificar os professores, e, ao serem vinculadas a objetivos políticos e econômicos de atender a lei, resultam em ações do governo que têm demonstrado uma preocupação emergencial em aumentar a oferta de cursos de nível superior para professores que estão em exercício na educação básica. Tais ações favorecem uma proliferação de programas e cursos especiais de formação superior em todos Estados da Federação, caracterizados por atender de forma aligeirada e flexível a demanda criada pela legislação (Brzezinski, 2008b; Freitas, 1999; Gatti, 2008; Kuenzer, 1999; Marques & Pereira, 2002; Melo, 1999). São cursos que visam atender profissionais que já possuem uma trajetória na docência, na qual construíram concepções e práticas docentes e buscam, na formação acadêmica, além da titulação, uma fundamentação teórico-metodológica para sua ação.

Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base nos resultados do censo escolar de 2007 (“Estudo exploratório”, 2009), aponta que, entre os quase 2 milhões de professores que atuam em escolas públicas do país, mais de 700 mil não possuem curso superior ou atuam em área diferente daquela em que se formaram. Vale assinalar que a maioria dos profissionais que não possuem formação de nível superior atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante de tal quadro, são criados distintos programas para atender essa demanda, com formatos variados e apoiados pelo

Ministério da Educação (MEC). Em maio de 2009, o MEC anunciou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de superar essa problemática ao longo da próxima década.

Tais programas têm atendido um número expressivo de professores que atuam no sistema de ensino sem formação superior. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do MEC, por exemplo, planeja atender, no período de 2009 a 2011, cerca de 100 mil professores em exercício na rede pública do país (MEC, 2010). As análises dessa situação provocam questionamentos sobre a qualidade da formação obtida a partir desse tipo de curso de graduação (Brzezinski, 2008b; Freitas, 2007; Gatti, 2008; Marques & Pereira, 2002), o que envolve compreender: (a) as concepções que permeiam esses programas, relacionadas à formação de professores, considerando que apresentam as características de serem *aligeirados e flexíveis*; (b) as significações sociais que esses cursos constroem em relação à prática e à formação docente; (c) as características das trocas dialógicas ocorridas no contexto intersubjetivo desses cursos e (d) as contribuições efetivas que oferecem ao processo de qualificação profissional dos docentes.

Acredita-se na importância de investimento em pesquisas que desvelem os significados presentes na formação de professores em tais programas, destacando as especificidades de seu corpo discente e do modelo curricular dos cursos. O corpo discente é tipicamente constituído por pessoas para quem a graduação constitui um palco de negociação entre os significados já produzidos acerca de sua profissão e de si mesmos como docentes, ao longo de sua trajetória profissional, e os significados produzidos no processo de formação, no qual se dá a apropriação de novas teorias e concepções. Por sua vez, o modelo curricular dos programas apresenta características e particularidades que visam atender ao pouco tempo que os discentes têm para se dedicar às aulas e aos estudos, visto que a maioria trabalha na educação básica durante a semana, utilizando-se dos finais de semana e das férias escolares para a realização do curso; além disso, as disciplinas práticas buscam aproveitar a experiência docente dos alunos, configurando propostas alternativas de práticas pedagógicas. Assim, é interessante compreender como um processo formativo com tais características pode constituir-se em um contexto de promoção de desenvolvimento humano.

Nesse estudo, o desenvolvimento humano é visto como um processo de transformações, as quais são possibilitadas por meio dos processos de significação que ocorrem nas relações dialógicas entre os sujeitos e os contextos e que se estende por

todo o curso de vida (Bruner, 1997, 1998; Valsiner, 1989, 2007). Por essa razão, vislumbramos, na formação de nível superior, importante contexto de desenvolvimento humano. Dessa forma, torna-se relevante evidenciar e compreender as configurações do contexto formativo de professores, visando produzir conhecimentos que contribuam com o entendimento acerca das possibilidades que geram para o desenvolvimento dos sujeitos, ao proverem melhorias na sua qualificação profissional.

De acordo com a revisão da literatura, nas últimas décadas, houve um aumento de pesquisas sobre as características dos cursos de formação inicial e continuada para professores (Brzezinski & Garrido, 2001, 2006; Freitas, 2007; Pardal & Martins, 2005). Alguns trabalhos denunciam a interferência de políticas públicas no contexto educativo das licenciaturas, com questionamentos sobre o perfil dos currículos dos cursos, sua adequação ao atendimento dos novos papéis do professor no contexto atual e as estratégias de articulação entre teoria e prática (Azanha, 2004; Brzezinski, 1999, 2008b; Gatti, 2008; Marques & Pereira, 2002; Pereira, 1999).

Outros estudos (Fontana, 2000; Pellisson, 2006; Pimenta, 2006; Raposo & Maciel, 2007) destacam a importância de se investir no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, por meio da compreensão de sua subjetividade. Defendem que a construção de uma prática docente intencional e transformadora exige a apropriação pelo professor das significações culturais de seu papel e a consciência dos significados pessoais atribuídos à sua ação.

As pesquisas na área de formação docente têm contribuído com o debate social e acadêmico, as temáticas abordadas transformam-se ao longo das décadas e sustentam as análises e a construção de distintas propostas nas elaborações dos cursos de licenciatura. Nunes (2001), ao investigar o desenvolvimento das pesquisas na área de formação docente, descreve que, na década de 1960, focalizavam-se os saberes específicos do professor em relação à sua disciplina; o foco, na década de 1970, foram os aspectos didático-metodológicos de ensino; na década de 1980, os estudos enfatizavam as dimensões sócio-política e ideológica na prática pedagógica e, a partir da década de 1990, surge o interesse por estudos sobre a identidade do professor, com a ideia da autoformação e a proposta do professor-reflexivo. Nesse movimento, percebe-se que o foco vai sendo direcionado para a constituição do sujeito e de seu processo de desenvolvimento, em lugar de papéis profissionais relativamente estáticos.

Brzezinski e Garrido (2006) apontam que as questões mais investigadas sobre formação docente em programas de pós-graduação em Educação no país, no período de

1997-2002, têm sido as experiências construídas na prática pedagógica, vistas como possibilidades de formação continuada e de autoformação. As autoras ainda assinalam que nesse período houve pouca ênfase no tema do sujeito, prevalecendo as discussões sobre currículo, avaliação e práticas docentes, em detrimento de análises sobre os processos de constituição e desenvolvimento do ser humano. Outro estudo, de Souza, Schlindwein, Silva, Asbahr e Nadaletto (2006) demonstra que o tema formação de professores tem interessado aos pesquisadores de psicologia, possibilitando interfaces teóricas e metodológicas que abrangem diferentes temáticas como: a dimensão interpessoal nos cursos de licenciatura; as contribuições do ensino de psicologia na formação de educadores; as transformações conceituais de professores em situação de formação continuada; a compreensão da subjetividade envolvida nos processos educativos, entre outros. No entanto, essas autoras destacam que ainda se encontram lacunas expressivas que cobram pesquisas mais sistemáticas em psicologia relativas à constituição dos processos subjetivos no contexto de formação docente e às distintas modalidades de mediação presentes nesse processo formativo que geram o desenvolvimento dos professores.

Tomando a proposta de estudar o desenvolvimento dos professores como norte, acredita-se que o interesse dos pesquisadores por esse tema, abrangendo particularmente os contextos de formação acadêmica, tem sido despertado nas últimas décadas, se configurando em um espaço fértil para pesquisas, com muitas questões a serem investigadas. Considera-se também a necessidade de ampliação das abordagens teórico-metodológicas que têm sustentado os estudos, através do investimento em perspectivas contemporâneas sobre o desenvolvimento humano.

Assim, mediante o cenário apresentado, no qual se somam o interesse profissional-acadêmico da pesquisadora, as demandas do contexto contemporâneo relativas à formação docente e o espaço fértil para pesquisas na área, foi produzido o presente estudo, com o interesse de promover análises e reflexões sobre o desenvolvimento pessoal e profissional de professores que cursam um Programa Alternativo de Licenciatura.

Para tanto, esse estudo se organiza em quatro partes. A primeira refere-se à fundamentação teórica, que é apresentada em três capítulos. O primeiro teve como objetivo evidenciar a base teórico-epistemológica do estudo sobre o desenvolvimento humano, destacando uma perspectiva semiótica e dialógica desse processo. No segundo, apresento os pressupostos teórico-metodológicos da matriz cultural e dialógica de *self*

que orientou as análises sobre o desenvolvimento docente, particularmente os estudos da teoria do *self* dialógico desenvolvidos por Hermans e colaboradores (Hermans, 1996, 1999, 2001a, 2001b, 2003; Hermans e Josephs, 2003; Hermans, Kempen & van Loon, 1992). O terceiro capítulo trata de discussões teóricas sobre formação docente, sublinhando a construção histórica da legislação na área, o que propiciou a emergência de Programas Alternativos de Licenciatura, focalizando ainda as concepções contemporâneas que fundamentam a proposta de formar profissionalmente os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

A segunda parte do trabalho apresenta os objetivos que orientaram o processo investigativo da presente pesquisa e os princípios teórico-metodológicos que foram adotados. Com base na concepção de que a produção de conhecimento científico cobra a apresentação articulada dos pressupostos teórico-metodológicos e da metodologia desenvolvida no estudo, são expostos os fundamentos teóricos dos procedimentos de construção das informações, os compromissos éticos, os contextos e os participantes da pesquisa. Ainda nessa parte, apresento a descrição dos procedimentos de construção e de análise do material empírico de forma detalhada.

Os resultados e as discussões do estudo são apresentados na terceira parte, organizados a partir de dois níveis de análise, contemplando a dimensão institucional e a dimensão pessoal, com vistas a focalizar a relação bidirecional e constitutiva entre a dimensão social e a dimensão pessoal no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Por último, são apresentadas as considerações finais, que buscam entrelaçar dialogicamente os significados produzidos na pesquisa, além de realizar uma síntese das contribuições científicas e sociais do estudo, e de apresentar sugestões de investigações futuras.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta parte apresenta os eixos teórico-epistemológicos que sustentaram esse estudo, relativos ao processo de desenvolvimento humano e o tema da formação de professores. A apresentação está organizada em três seções: (a) Desenvolvimento humano: uma perspectiva semiótica e dialógica; (b) A teoria do *self* dialógico; e (c) Formação docente: contextualização histórica e legislação.

1. DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA E DIALÓGICA

Compreende-se o processo de desenvolvimento humano a partir de uma base que associa dois eixos teórico-epistemológicos, uma perspectiva semiótica, de fundamentação histórico-cultural, apoiada particularmente em Bruner (1997, 1998), Valsiner (1989, 2004a, 2007) e Vygotsky (1934/2000, 2003), e em uma perspectiva dialógica, baseada nos estudos de Bakhtin (1975/1998, 2006a, 1929/2006b, 1929/2008) e na teoria do *self* dialógico (Hermans, 1996, 1999, 2001a, 2001b, 2003; Hermans & Josephs, 2003; Hermans, Kempem & van Loon, 1992; Salgado e Hermans, 2005; Valsiner, 2002, 2004b). Além desses autores, encontrei interlocução com estudiosos contemporâneos que dialogam a partir de tais perspectivas, entre os quais, cito: Branco (2006), Salgado e Gonçalves (2007), Lopes de Oliveira (2003, 2006, 2009), Lyra e Moura (2000), Rogoff (2005), Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000), Salgado e Cunha (no prelo) e Smolka, Góes e Pino (1997).

Destaco a proximidade entre os dois eixos teórico-epistemológicos, a perspectiva semiótica e a dialógica, sobretudo, pela centralidade dos processos comunicacionais e da linguagem em seus sistemas teóricos, a qual é vista como uma ferramenta semiótica constitutiva do desenvolvimento humano. A ideia é articular uma perspectiva semiótica do desenvolvimento humano, vista, especialmente, como um estudo dos significados e dos processos de significação, com uma perspectiva dialógica da constituição do *self*, a qual dá relevância às relações dialógicas que são estabelecidas

entre os sujeitos consigo mesmo e com os outros. Nessa direção, o desenvolvimento é compreendido como um processo de mudanças, o qual se configura nas distintas relações dialógicas que os sujeitos vivenciam consigo mesmo, com os outros e com os contextos histórico-culturais, nas quais ocorrem processos de produção e negociação de significados, ao longo de toda trajetória de vida. A presente discussão foi organizada a partir de dois temas: os processos de significação e as relações dialógicas, os quais serão apresentados a seguir.

1. 1. O desenvolvimento humano e os processos de significação

A compreensão de desenvolvimento humano que advém da psicologia histórico-cultural valoriza o papel da linguagem e dos processos de significação na constituição dos sujeitos e dos contextos. Segundo Branco (2006): “Vygotsky e vários outros importantes teóricos da perspectiva históricociocultural, como Bruner, Cole, Markova, Rommetveit, Valsiner, etc, vêm destacando a *centralidade dos processos de significação* no que tange ao objeto de estudo da ciência psicológica” (p. 144, grifo da autora). Os processos de produção e negociação de significados permeiam a relação do sujeito com o mundo, por meio da linguagem, que é vista como uma importante ferramenta semiótica que promove o desenvolvimento dos sujeitos e dos contextos (Vygotsky, 1934/2000). A realidade apresenta-se sempre semioticamente (Bakhtin, 2006a), o mundo é constituído por conjuntos de significados e nosso acesso a ele é sempre mediado pela linguagem (Fiorin, 2008). Nessa perspectiva, o ser humano é visto como um sujeito social e relacional, que se constitui a partir de relações estabelecidas com o outro e com a cultura, por meio da linguagem e dos processos de significação (Bruner, 1997).

Nesse trabalho a cultura é entendida como um conjunto de regras, concepções, crenças e valores que orientam a ação humana, um sistema semiótico compartilhado por pessoas de um mesmo contexto social e histórico (Bruner, 1997). A cultura envolve os modos tradicionais de viver e trabalhar em conjunto, com suas formas cotidianas de fazer as coisas, suas crenças e seus valores, os quais caracterizam determinado contexto sócio-cultural (Rogoff, 2005). Segundo Valsiner (2007) a cultura apresenta-se como “uma organização sistêmica da natureza semiótica e histórica dos processos de desenvolvimento humano, em sua ampla gama de manifestações” (p.10). Compreende-

se que a cultura não é um sistema estático, mas em constante transformação, um sistema semiótico que se expressa, consolida e modifica no contexto concreto das práticas sociais (Lopes de Oliveira, 2006), a partir de uma relação constitutiva contínua com o sujeito, o qual ocorre por meio de processos de produção de significados (Bruner, 1997, 1998; Valsiner, 1989, 2007).

O conceito de significado é considerado a partir de uma visão que articula a dimensão individual e a dimensão coletiva, de forma diferenciada da proposta tradicional de Vygotsky (2003) que propõe o termo *sentido* para referir-se à produção individual e *significado* relativo à produção compartilhada coletivamente. A concepção de significado adotada segue uma noção processual, como a apresentada por Bruner (1997), que pode ser conceituada como as interpretações que os sujeitos em interação fazem constantemente, a partir de conexões entre os símbolos de determinados contextos sócio-culturais, de situações relacionais e de suas próprias percepções. Tais interpretações conduzem a uma compreensão pessoal acerca do mundo e de si próprios.

Os significados têm uma natureza relacional e são produzidos nos processos sociais, em ações de negociação, confronto, consenso e comunicação (Harré & Gillett, 1999). Nas relações interpessoais os sujeitos negociam as interpretações que fazem do mundo e de si próprios, ou seja, as negociações referem-se ao estabelecimento de combinações numa mútua partilha de pressupostos e convicções sobre como a realidade é percebida (Bruner, 1998). Branco (2006) assinala que sob uma ótica contemporânea deve-se considerar o caráter processual e dinâmico do significado, proporcionado pelas características de sua produção:

O termo ‘significado’ (*meaning*), mais abrangente, deve ser, assim, compreendido em seu inegável e permanente caráter processual e dinâmico, à medida que se vai co-construindo de forma dialógica nas interações comunicativas (dimensão inter-individual: processos de negociação) e no âmbito da reflexividade (dimensão intra-individual: reflexão ou reflexividade) (p.144, grifos da autora).

Segundo essa autora os processos de significação estão na ontogênese do desenvolvimento humano e da constituição do sistema semiótico que compõe os contextos sócio-culturais. Nessa direção, percebe-se que a realidade não é a coisa em si, não está pronta na cabeça das pessoas, mas é um fenômeno que se constitui no ato de

discutir e de negociar sobre suas características e sobre o significado de seu conceito (Bruner, 1998). Os contextos sócio-culturais podem ser entendidos como um fórum para negociação e renegociação de significados que expliquem os eventos e as ações, e considerando a complexidade de tal processo, eles são constituídos por textos ambíguos que precisam ser constantemente interpretados por seus participantes (Bruner, 1998; Harré & Gillett, 1999).

Assim, por meio de um trabalho coletivo dos membros de um determinado contexto, os processos de significação produzem o sistema semiótico que orienta a interpretação da realidade social e dos próprios participantes do espaço. O movimento contínuo de produção de significados resulta em transformações nos contextos culturais e nas pessoas, como argumenta Bruner (1998) “... a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros” (p.129). E ao participarem dos processos de significação, também os sujeitos se desenvolvem constantemente, ao produzirem novos significados acerca de seu comportamento e de suas experiências (Harré & Gillett, 1999).

Esse movimento gerado pelos processos de significação leva à construção de diferentes possibilidades de interpretação de si e do mundo, devido à variedade de contextos relacionais dos quais o sujeito participa, como diz Bakhtin (1929/2006b, p.106): “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto, há tantas significações possíveis, quanto contextos possíveis”. A compreensão sobre o desenvolvimento de uma pessoa, conforme propõem-se nesse estudo, implica na análise do sujeito em interação, dos contextos culturais e históricos dos quais participa e dos processos de significação vivenciados, para que se possam entender as distintas interpretações que são geradas, as quais orientam o processo de desenvolvimento humano.

Dessa forma, é privilegiada a relação entre o sujeito e a cultura, ancorada na concepção de Vygotsky (2003) de que “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (p.40). A ligação entre o sujeito e os contextos sócio-culturais é percebida como um movimento bidirecional, uma relação de constituição mútua, onde todos os participantes atuam ativamente na produção e na negociação de significados (Valsiner, 1989, 2007). A dinâmica de negociação promove mudanças nos sujeitos, nas mensagens que são trocadas e nas características do contexto (Vasconcelos & Valsiner, 1995) e aí residem os processos de desenvolvimento. A participação ativa

de todos os membros do contexto promove múltiplas possibilidades de construção e reconstrução das mensagens e dos significados, e assim, propicia diferentes possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e dos contextos.

Na tentativa de compreender o processo de desenvolvimento humano por meio das relações de constituição mútua entre a dimensão pessoal, que se refere à singularidade subjetiva do sujeito, e a dimensão social, relativa aos contextos culturais nos quais o sujeito está inserido, recorro à discussão de alguns autores sobre a existência de diferentes níveis temporais e espaciais (Fogel & Branco, 1997; Lyra & Moura, 2000; Palmieri & Branco, 2004; Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva, 2000; Smolka, Góes & Pino, 1997; Valsiner, 2001, 2007; Vasconcelos & Valsiner, 1995).

A ideia de níveis temporais se fundamenta na crença de que os contextos sócio-culturais são compostos por significados produzidos em experiências e tradições passadas, em situações e relações presentes, assim como em relações que abrangem expectativas para o futuro. A consideração da noção de tempo é fundamental para o entendimento de mudanças do *self* e da cultura, contribuindo com a compreensão sobre a trajetória da vida coletiva e individual (Lightfoot & Lyra, 2000).

Percebe-se a presença de diferentes níveis temporais, os quais são entendidos por Rossetti-Ferreira, Amorin e Silva (2000) de forma interligada, a partir da seguinte classificação: o nível *ontogenético* ou tempo vivido, que traz os significados construídos e compartilhados socialmente com os outros, em momentos passados. O nível *microgenético*, representando o tempo presente, no qual as relações envolvem vozes dos outros tempos, que são combinadas e se tornam presentes. O nível *cultural*, composto pelos sistemas semióticos construídos historicamente e que compõem o contexto da pessoa; e o nível *prospectivo*, baseado nos outros tempos e orientado para o futuro.

As autoras ressaltam que os quatro níveis estão relacionados de forma dinâmica e interdependente, mantendo-se e transformando-se reciprocamente. E ao discutir as possibilidades de mudanças e de emergência do novo, Rossetti-Ferreira, Amorin e Silva (2000) assinalam que o nível cultural apresenta maiores resistências e lentidão nas transformações. Nos níveis ontogenético e microgenético as mudanças são mais perceptíveis, sendo que nesse último, elas acontecem continuamente. A análise do fenômeno do tempo por elas elaborada é especialmente interessante para um estudo sobre desenvolvimento humano, pois nos dá pistas acerca do nível que pode ser mais fértil em pesquisas que se interessam pelos processos de mudança de sujeitos e de contextos, a depender dos objetivos propostos. Pensando nesse trabalho

especificamente, uma análise focalizada no nível microgenético pode contribuir com informações relevantes para a compreensão dos processos de mudança de professores inseridos em contextos formativos particulares, enquanto o enfoque do nível cultural leva à compreensão da constituição sócio-institucional dos fenômenos em investigação.

A concepção de que a trajetória de desenvolvimento de uma pessoa envolve distintos níveis temporais gera a crença de que no decorrer de sua vida ocorrem contínuas transformações, as quais favorecem a emergência do novo, do indeterminado (Palmieri & Branco, 2004). Assim, o curso de vida dos sujeitos não está previamente definido, de forma linear e causal, mas depende dos processos de significação, que conferem um caráter semiótico, dinâmico e parcialmente indeterminado ao desenvolvimento humano e à construção de trajetórias de vida. Ao pensar no desenvolvimento de professores, entende-se que esses sujeitos circulem em contextos familiares, sociais e profissionais diversos, e nesse movimento estabelecem variadas relações intersubjetivas e constroem uma complexa história de experiências e conhecimentos (Oliveira, 2004). Essa história complexa implica em uma trama de significados que são produzidos em vários tempos e espaços, e os quais possibilitam aos sujeitos múltiplas trajetórias de desenvolvimento.

E além dos níveis temporais, também é necessário considerar os diferentes espaços envolvidos com a constituição dos sujeitos. Ao considerar tanto a singularidade do sujeito quanto as especificidades dos contextos no processo de desenvolvimento humano, Valsiner (2001, 2007) propõe dois níveis espaciais: a cultura pessoal e a cultura coletiva, compostos por significados co-construídos na dimensão interpessoal e na dimensão intrapessoal. A cultura pessoal é formada por um sistema de significados que é continuamente internalizado pelo sujeito e marca a sua singularidade, enquanto a cultura coletiva representa o sistema simbólico que é compartilhado pelos participantes dos grupos culturais, sendo resultante de uma fusão de culturas pessoais, caracterizando-se por heterogeneidade e dinamismo (Smolka, Góes & Pino, 1997; Valsiner, 2001, 2007; Vasconcelos & Valsiner, 1995). É importante realçar que a cultura pessoal e a cultura coletiva mantêm uma relação dinâmica de interdependência e assumem papel constituinte do processo de co-construção do desenvolvimento individual e cultural (Palmieri & Branco, 2004).

A relação dinâmica de constituição mútua entre a cultura pessoal e a cultura coletiva pode ser entendida por meio do conceito de internalização, especificamente a partir das formulações de Vygotsky (2003). Esse autor analisa que a partir de uma série

de eventos ocorridos ao longo de sua vida, o sujeito interioriza as atividades socialmente enraizadas e historicamente produzidas. O processo de internalização envolve “a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 2003, p.74), por meio da mediação de signos, especialmente os signos lingüísticos. A linguagem assume um papel importante na mediação entre a realidade externa (interpsicológico) e a realidade interna (intrapsicológico), em um movimento que ocorre nas situações vivenciadas pelo sujeito nos contextos sócio-culturais, ao compartilhar experiências com outras pessoas (Palmieri & Branco, 2004; Vygotsky, 1934/2000, 2003).

Em um estudo sobre o desenvolvimento humano, portanto, deve-se levar em conta as relações entre os aspectos da cultura coletiva, que representam a dimensão macro ou social, e os aspectos da cultura pessoal, que referem-se à dimensão micro ou pessoal, com vistas a explicar as dinâmicas relacionais que ocorrem nos contextos sócio-culturais e os seus possíveis efeitos sobre o desenvolvimento da pessoa (Branco, 2006). A análise dos níveis espaciais e temporais auxilia a articulação entre a dimensão social e pessoal, pois, conforme Lopes de Oliveira (2003), “um ponto crucial do debate sobre o papel das interações discursivas no desenvolvimento humano e na transformação social envolve a relação entre os microcontextos interativos e o indivíduo, de um lado, e de ambos com os contextos sociais mais amplos” (p.46).

É particularmente importante destacar que a dimensão social participa no desenvolvimento dos sujeitos envolvendo-os continuamente por sugestões sociais, de forma direta, por meio das práticas discursivas e de forma indireta, através do sistema semiótico (códigos e regras) que orienta as práticas sociais (Vasconcelos & Valsiner, 1995). No decorrer da vida, o sujeito é “treinado” a reconhecer o sistema semiótico de seu contexto, o que o leva a adotar determinadas regras de significação nas relações interpessoais (Harré & Gillett, 1999). Cabe sublinhar que ao assumir uma codificação coletiva-cultural específica (Vasconcelos & Valsiner, 1995), o sujeito produzirá significados em relação ao mundo e a si mesmo que seguirão determinadas trajetórias em detrimento a outras.

Nesse cenário, observa-se que coexistem nos espaços interativos elementos culturais, os *constraints* (Valsiner, 2004a, 2007), que tanto limitam o sujeito, orientando-o para determinadas direções, promovendo processos de canalização cultural, como propiciam o surgimento de direções imprevisíveis. Os *constraints* ou circunscritores culturais representam concepções, valores e crenças que servem de base para que as pessoas produzam suas interpretações sobre o mundo e sobre si (Silva,

Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004). É relevante pontuar que nesses processos o sujeito não se submete passivamente aos *constraints*, mas dialeticamente, desempenha um papel ativo, de construtor e construído (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004; Valsiner, 2007; Vasconcelos & Valsiner, 1995).

No entanto, nota-se que, de acordo com sua história de vida, os sujeitos podem produzir significados que favoreçam uma atitude de maior ou menor enfrentamento frente aos *constraints* presentes em seus espaços culturais e sociais. Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004) ampliam essa discussão quando apresentam o conceito de enredamento. Trata-se de circunscritores (*constraints*) que têm maior capacidade para se firmarem e promoverem um espaço de significação predominante, os quais estabelecem-se na forma de enquadramentos (*frames*) que agem de modo a canalizar as significações que circulam ao seu redor. Circunscritores e *frames* enredam o sujeito em padrões de ações, de emoções e de posicionamentos que se tornam recorrentes em suas interações e limitam o seu papel ativo, no sentido de restringir o surgimento de novas possibilidades de comportamentos e de percepções do mundo e de si próprio.

A possibilidade de sermos mais ou menos ativos nos processos de significação, de questionar e de problematizar as crenças previamente construídas e de criar condições para a produção de novos significados, depende, dentre outros fatores, das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos, e destes com os contextos semióticos, ao longo de sua trajetória de vida; assim como dos circunscritores presentes em seus contextos sócio-culturais (Bruner, 1997; Harré & Gillett, 1999; Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004). Por isso detalharemos na próxima parte discussões sobre as relações dialógicas que participam do processo de desenvolvimento humano.

1.2. O desenvolvimento humano e as relações dialógicas

As relações bidirecionais entre as dimensões pessoais e sociais são compreendidas a partir de uma perspectiva dialógica do desenvolvimento humano, particularmente a partir dos estudos de Bakhtin (2006a, 1929/2006b, 1929/2008) e da teoria do *self* dialógico, a qual será discutida com maior detalhamento na próxima seção. A ideia de utilizar uma perspectiva dialógica para análise de processos de desenvolvimento humano é uma proposta em construção, e sua fertilidade se destaca à medida que auxilia na compreensão dos variados fatores que participam das relações

que o sujeito estabelece consigo, com os outros e com a realidade, ao longo de sua trajetória de vida.

Nessa perspectiva, a existência humana só tem sentido na relação de diálogo, consigo e com o outro. O diálogo pode ser realizado entre o sujeito e um interlocutor presente ou ausente, real ou imaginário, pode-se também pensar em audiências internas ou potenciais que podem ser imaginariamente convocadas (Salgado & Ferreira, 2005). O ser humano é concebido, conforme Lopes de Oliveira (2003), como uma “... subjetividade discursiva e dialógica, cuja atividade de conhecimento não pode ser pensada fora das relações sócio-afetivas historicamente contextualizadas” (p.39).

A noção de dialogismo, tal como trabalhada por Bakhtin (1975/1998, 2006a), é vista como particularmente interessante para o entendimento dos processos de desenvolvimento humano, que se refere às relações de diálogo estabelecidas nas pessoas, entre as pessoas e entre estas e os contextos. O dialogismo toma como metáfora o diálogo no sentido de relação, a qual permite a troca e a produção de significados, e indica que o sujeito está em constante ato de relacionamento e de endereçamento com outras pessoas. Bakhtin (2006a) afirma que vive: “... em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada)” (p.379).

Assim, o dialogismo (Bakhtin, 2006a, 1929/2006b, 1929/2008) baseia-se em três grandes pressupostos: é um princípio constitutivo da linguagem, o qual explica que todos enunciados constituem-se a partir da relação com outros enunciados precedentes e sucedâneos; é uma forma composicional, a qual dá visibilidade às diferentes vozes que compõem um enunciado; e é um princípio constitutivo do sujeito, o qual expõe que a pessoa constitui-se na relação com outro (Fiorin, 2008). Nesse sentido, o dialogismo é uma noção que pode nos auxiliar a compreender a relação constitutiva entre o sujeito e os contextos sócio-culturais, por meio da análise do processo comunicacional que é estabelecido nas pessoas e entre as pessoas.

O processo comunicacional, na perspectiva bakhtiniana ocorre por meio de enunciados. O enunciado refere-se ao ato de exprimir, de transmitir pensamento e sentimento, é um ato de produção do discurso oral e escrito (Brait & Melo, 2008), representa a unidade real de comunicação, composto por um “conjunto de sentidos” (Bakhtin, 2006a, p.329). A principal característica dos enunciados é o endereçamento: constituem respostas a enunciados anteriores e estão sempre direcionados a alguém. Assim, quando o sujeito enuncia, pensa no perfil dos seus possíveis ouvintes,

antecipando a resposta do outro que o interpretará. Segundo Bakhtin (2006a): “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (p.98). Dessa forma, cada voz participante de um diálogo é um elo de uma cadeia complexa de enunciados, e que pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que vão sucedê-lo, compondo, assim, a comunicação discursiva.

A produção de enunciados ocorre em relações dialógicas, as quais são vistas como relações de confrontação de sentido, que se estabelecem entre enunciados e que não envolve apenas o diálogo entre pessoas colocadas “face a face”, mas quaisquer enunciados, se postos em confronto no plano do sentido, estabelecem uma relação dialógica, mesmo que estejam distantes no tempo e no espaço (Bakhtin, 1929/2006b, p.109).

Inspirados na perspectiva bakhtiniana, o trabalho de D’Alte, Petracchi, Ferreira, Cunha e Salgado (2007) discute cinco princípios que caracterizam o dialogismo, são eles: (a) o princípio relacional, com a presença de relações de mútua definição entre os sujeitos; (b) o da dialogicidade, com atos contínuos de endereçamento ao outro; (c) o da alteridade, que implica na existência de uma contínua relação de tensão e diferença entre os interlocutores; (d) o princípio dinâmico, fundamentado em processos constantes de transformação; e (e) o contextual, que defende que toda relação humana só tem sentido em determinados contextos sociais e históricos.

Tais princípios podem orientar a identificação de relações dialógicas em discursos orais e escritos, e evidenciam, a meu ver, a importância do *outro*, o qual tem um lugar primordial na constituição do sujeito (Vygotsky, 2003). Todo o processo dialógico implica em relações e endereçamentos a outro, que, segundo Bakhtin (2006a) pode ser num plano interpessoal ou intrapessoal. Esse autor também nomeia o *outro* como *destinatário* do enunciado. Resgatando suas palavras:

O destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (Bakhtin, 2006a, p.301, grifos do autor).

A característica que define o *outro* de uma relação dialógica é determinada pelo contexto relacional em que o sujeito está inserido, pode ser um sujeito real ou potencial, imaginário. Essa concepção remete à ideia de distintas vozes que participam do diálogo e da construção do enunciado (oral ou escrito), vozes que representam os diferentes interlocutores e autores, os quais apresentam pontos de vista diversos, causadores de tensão, diferença.

A presença de distintas vozes nos relacionamentos dialógicos é discutida por Bakhtin (2006a, 1929/2008) através do conceito de polifonia. Esse autor argumenta que o contexto dialógico se caracteriza pela coexistência de múltiplas vozes, oriundas de diferentes formas autorais do sujeito, a partir da trilogia *eu-para-mim*, *eu-para-os-outros* e *o-outro-para-mim*, as quais configuram diferentes posicionamentos das pessoas em interação, em relação a si mesmo e ao outro. O contexto dialógico ainda contempla as vozes originadas nos diferentes níveis temporais e espaciais que participam da constituição do sujeito (Bezerra, 2008). As vozes que participam do contexto dialógico representam “consciências independentes e imiscíveis...”, são “os próprios sujeitos” do discurso (Bakhtin, 1929/2008, p.4). Conforme Lopes de Oliveira (2003), a voz é uma atividade onde “... uma consciência falante se atualiza em enunciado, contra o pano de fundo de outras mentes e do ambiente social, carregando as marcas relativas dos diferentes grupos sociais, mais ou menos hierarquicamente estruturados, em que ela se insere” (p. 46).

Quando falamos em relação dialógica, nos referimos aos diálogos internos, realizados entre as diferentes vozes de um mesmo sujeito; aos encontros verbais entre duas ou mais pessoas; e a todo processo comunicativo presente nas relações humanas, o que abrange discursos orais e escritos, além da comunicação não-verbal, incluindo gestos, postura, etc (Fogel & Branco, 1997). As relações dialógicas propiciam os processos de significação, os quais só podem ser compreendidos quando inseridos em contextos sócio-culturais particulares, onde são criadas condições para que o diálogo produza significados (Simão, 2004).

Cabe destacar que não há relações de diálogo se os participantes não se opõem ao outro, através da experiência mútua de alteridade, a qual cria tensão entre eles (Marková, 2003). Ao produzir e negociar significados em relações dialógicas, o sujeito diverge, julga e avalia o outro, levando a um constante conflito que produz uma comunicação significativa que é essencial para a condição humana. Bakhtin (2006a) afirma que “nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os

pensamentos do outro” (p.298), assim, a presença do outro é constante em nossa vida e ocorre em diferentes níveis espaço-temporais, que vão além do tempo presente.

As relações dialógicas, ao promoverem confrontação de sentidos, estabelecem uma permanente situação de tensão, onde se entrecruzam e lutam valores pessoais e sociais, gerando concordância, objeção, transformações (Bakhtin, 2006a, 1929/2008). Essa concepção indica que a relação dialógica está ligada às ideias de mudança e de desenvolvimento, pois, com suas exigências, propicia uma contínua (re)construção dos significados e, conseqüentemente, dos sujeitos e dos contextos nas relações com a diferença, com a alteridade (Simão, 2004).

As relações dialógicas comportam sempre mais de uma significação, quando o sujeito expressa sua interpretação sobre qualquer evento para outra pessoa, sua palavra volta modificada para o interior de seu pensamento, a depender das reações e respostas que recebe de si mesmo e do outro (Jobim e Souza, 2003). Os significados podem ser negociados e transformados a cada instante (nível microgenético) nas relações dialógicas, assim como significados compartilhados em tempos passados (nível ontogenético) podem se atualizar em relatos ou diálogos no “aqui-agora” e promover mudanças.

A ideia de compreender os significados produzidos em níveis espaciais e temporais distintos, e observar como eles articulam-se e participam do desenvolvimento dos sujeitos, nos leva a buscar o conceito de cronotopo, desenvolvido por Bakhtin (1975/1998). Esse conceito pode contribuir com o entendimento sobre as relações que são estabelecidas entre as distintas esferas temporais e espaciais, discutidos anteriormente (Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva, 2000; Valsiner, 2007), e nas quais são realizados os processos de significação.

O cronotopo é uma categoria formal e semântica desenvolvida por Bakhtin (1975/1998) para a análise de eventos narrativos em textos literários; em suas palavras: “No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto” (p.211). Acredito que tal conceito possa ser transposto para um estudo acerca do desenvolvimento humano, ao se considerar a participação dos contextos sociais e históricos nesse processo. Esse autor defende que as dimensões espaciais e temporais são indissolúveis e são engendradas na realidade concreta, por meio de múltiplos significados que dialogam entre si. Os cronotopos são unidades de análise na qual se torna visível a conexão de tais dimensões, onde os indícios do tempo se revelam no espaço, e o espaço é percebido a partir do tempo, por meio da

identificação das diferentes vozes que participam das relações dialógicas (Amorin, 2006; Bakhtin, 1975/1998). Esse conceito pode contribuir nesse estudo com a análise de determinadas situações interativas, vistas como espaços de conexão entre um nível temporal e um nível espacial, e que carregam significados que se atualizam nas relações dialógicas e orientam os processos de significação vivenciados.

A ideia de fundamentar-se em uma perspectiva semiótica e dialógica é uma proposta em construção nesse estudo, onde o foco centraliza-se nos processos de significação e nas relações dialógicas, como indicadores para compreensão do desenvolvimento humano. Assim, podemos sintetizar que desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento humano a partir dessa perspectiva implica em considerar os seguintes aspectos:

- a) a centralidade da linguagem e dos processos de significação;
- b) o processo de constituição mútua entre o sujeito e a cultura, entre a dimensão pessoal e a dimensão social;
- c) a concepção de desenvolvimento como processo de transformação contínua ao longo da vida;
- d) o caráter processual, dinâmico e relacional do processo de desenvolvimento humano;
- e) o papel ativo do sujeito no processo de desenvolvimento;
- f) a articulação entre distintos níveis temporais e espaciais;
- g) a existência de um processo de canalização cultural;
- h) o desenvolvimento de relações dialógicas, caracterizadas pelos princípios de: dialogicidade, alteridade, dinamicidade e contextualidade.

E acredito que essa possibilidade de estudo possa ser ampliada a partir de uma compreensão sobre o processo de constituição dos posicionamentos que a pessoa assume frente a si mesma e ao mundo, apoiada na teoria do *self* dialógico. Essa abordagem busca fundamentos na perspectiva dialógica bakhtiniana, assim como em outras bases teóricas, como as de W. James e G.H. Mead, para compreender a constituição do *self* a partir da ideia de constituição mútua entre sujeito e contextos. Dessa maneira, apresento na próxima seção uma discussão específica da abordagem dialógica de *self*.

2. A TEORIA DO *SELF* DIALÓGICO

A teoria do *self* dialógico foi adotada nesse estudo como referencial teórico-metodológico para contribuir com o entendimento acerca da constituição mútua entre a dimensão social e a dimensão pessoal no processo de desenvolvimento docente. A intenção foi buscar uma fundamentação coerente com a visão assumida em relação ao processo de desenvolvimento humano, apresentada anteriormente.

Os significados que o sujeito produz acerca de si próprio, ao longo de seu desenvolvimento, compõem sua dimensão pessoal, o identificam como singular e único, e constituem sua cultura pessoal (Valsiner, 2007). Os estudos sobre a constituição pessoal do ser humano têm trabalhado historicamente com o conceito de *self*, que se refere à dimensão do sujeito, do eu. Uma noção de *self* que tem sido hegemônica na psicologia fundamenta-se na idéia de um sujeito constituído por disposições internas e mentais, atribuindo um caráter natural e essencial ao ser humano. Uma visão que é complementada pela proposta do *self* cartesiano, baseada no individualismo e no racionalismo, que assume um eu centralizado e total, conforme apontam Hermans (2001) e Lopes de Oliveira (2006).

No entanto, recentemente, surgiram estudos que desafiam essa visão de um *self* interno e contínuo no tempo. Salgado e Hermans (2005) assinalam que nas últimas décadas tem emergido uma noção de *self* plural, variável e mutável. Diferentes estudos têm investigado o *self* a partir de um caráter construído e situado social e culturalmente, e enfatizado que nas relações dialógicas as pessoas produzem múltiplos significados sobre si, levando a um movimento constante de re-significação do *self* (Guanaes & Japur, 2003; Harré & Gillett, 1999; Hermans, 1999, 2001b, 2003; Hermans & Josephs, 2003; Lopes de Oliveira, 2003, 2006, 2009; Salgado & Cunha, no prelo; Salgado & Hermans, 2005; Valsiner, 2002; Valsiner & Han, 2008).

Estudos contemporâneos destacam a necessidade de observar tanto os sujeitos em relação, quanto as especificidades das dimensões culturais e históricas nas quais estão inseridos, uma vez que o *self* é visto como uma construção colaborativa que emerge das trocas intersubjetivas entre os sujeitos, a partir de experiências compartilhadas, situadas em contextos histórico-culturais (Bruner, 1997; Nelson, 2000). Yokoy e Lopes de Oliveira (2009) apontam que a visão de um *self* unificado, coerente e centralizado dá lugar à visão de *self* como uma construção ímpar, realizada a partir de

negociações semióticas, as quais são circunscritas culturalmente e ocorrem em contextos sócio-institucionais concretos.

A teoria do *self* dialógico desenvolvida por um grupo de estudiosos europeus (Hermans, 1996, 1999, 2001a, 2001b; Hermans & Josephs, 2003; e Hermans, Kempen & van Loon, 1992), é uma abordagem teórico-metodológica alternativa frente às perspectivas psicológicas tradicionais que concebem o *self* baseado em um caráter individualista e racionalista. A perspectiva dialógica percebe o *self* com um caráter contextual, relacional e plural, sendo desenvolvido a partir de um processo de constituição mútua entre os sujeitos e os contextos. Por considerar a importância desse referencial nas discussões realizadas nesse estudo acerca das possibilidades de desenvolvimento de professores, apresento a seguir os seus pressupostos básicos e suas contribuições para a análise de processos de mudança, a partir de posicionamentos ocupados pelo sujeito frente a si mesmo e aos seus contextos.

2.1. Pressupostos básicos da teoria do *self* dialógico

A construção da teoria do *self* dialógico foi inspirada em diferentes tradições teóricas, cujos conceitos foram fundamentais para alcançar uma proposta de superação da concepção de um *self* unitário e autocontido e de busca por uma visão alternativa que considerasse de forma simultânea o sujeito e a cultura (Ferreira, Salgado, Cunha, Meira & Konopka, 2005). A primeira contribuição da teoria do *self* dialógico, destacada por Hermans (2001b), é a proposta de mútua inclusão entre *self* e cultura, e a segunda é a de oferecer uma fundamentação teórica para uma abordagem metodológica que permita estudar essa mútua inclusão entre *self* e cultura de forma empírica.

Tais contribuições têm se desdobrado, gerando o desenvolvimento da perspectiva do *self* dialógico e de pesquisas que se realizam a partir dela, por meio de distintos estudos que se interessam por uma visão dinâmica e complexa da subjetividade, conforme salienta Lopes de Oliveira (2009). O trabalho empírico fundamentado nessa perspectiva, o qual iniciou com instrumentos gerados no contexto da psicoterapia, tem sido caracterizado atualmente por uma maior variedade de instrumentos e metodologias que abrangem uma diversidade de áreas e subáreas de estudo, tais como a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento, entre outras (Lopes de Oliveira, 2009; Santos & Gomes, 2010).

Destaco as influências teóricas que participaram da elaboração das bases da abordagem do *self* dialógico, a partir de três eixos epistemológicos discutidos por Lopes de Oliveira (2009). O primeiro eixo abrange a filosofia da linguagem, especificamente as discussões do círculo de Bakhtin, relacionadas aos conceitos de dialogismo, polifonia e voz, os quais contribuem para a construção da ideia de um *self* polifônico. O segundo eixo envolve o pragmatismo americano, representado especialmente pelos estudos de W. James e G.H. Mead, os quais influenciam na elaboração particular do conceito de *self* que é adotado na perspectiva do *self* dialógico. E o último eixo refere-se a um conjunto de tendências teóricas de base culturalista e semiótica, a partir de autores como Vygotsky, Peirce, Wittgenstein, Bruner e Valsiner, dentre outros, cujos estudos contribuem, de forma particular, com a ênfase no papel organizador da ação e dos significados, assim como com a ideia de separação inclusiva entre a pessoa e a cultura.

W. James e M. Bakhtin, segundo Hermans (2001a, 2001b), levaram à construção do conceito central da teoria do *self* dialógico, baseado na ideia de um *self* social e polifônico. A concepção de um *self* múltiplo e social inspirou a noção de *self* estendido (James, 1890/2008), situado como um sistema formado por duas dimensões: o ‘eu’ (*I*) e o ‘mim’ (*Me*). O ‘eu’, que se refere ao *self* enquanto sujeito, é responsável pela organização e interpretação da experiência subjetiva, caracterizado pelo sentido de continuidade, pela distinção em relação aos outros e pelo sentido de vontade e autonomia (Hermans, 1996; DeSouza & Gomes, 2009). E o ‘mim’, que representa o *self* como objeto, está relacionado a objetos e pessoas do ambiente, os quais o sujeito considera como partes de si mesmo, sendo responsável pela construção de uma auto-imagem que englobe não apenas a pessoa, mas suas relações e ação no mundo (Hermans, 2001b; DeSouza & Gomes, 2009). Com essa caracterização “James abriu caminho para o desenvolvimento de concepções em que oposição e negociação são ações que fazem parte de um *self* múltiplo” (Hermans, 2001a, p.245).

E também os estudos de Bakhtin (1975/1998, 2006a, 1929/2006b, 1929/2008) foram fonte de inspiração para a visão de um *self* plural, com diferentes vozes que se opõem e negociam seus significados. Os conceitos de dialogismo, polifonia e voz, apresentados anteriormente, e a metáfora da ‘novela polifônica’ elaborada por Bakhtin (1929/2008) para tratar da construção da narrativa literária, contribuíram com a abordagem dialógica do *self*. A principal característica dessa forma de romance é a sua composição a partir da presença de diferentes vozes que expressam pontos de vista que transcendem a visão do autor, e são personificadas por personagens independentes e

autônomos envolvidos em trocas dialógicas, a partir de uma relação de coexistência e de interação (Bakhtin, 1929/2008; Hermans, 1996). Dessa maneira, o romance polifônico evidencia uma descentralização do Eu, uma vez que o ponto de vista do autor se divide em uma multiplicidade de personagens/posições que atuam como autores relativamente independentes ao contar suas histórias (Hermans, 1996; DeSouza & Gomes, 2009). A contribuição de Bakhtin (2006a, 1929/2008) é marcada com a noção de voz e de diálogo, o que permitiu o desenvolvimento da ideia de um *self* composto por uma multiplicidade de vozes opostas e divergentes que estabelecem uma relação dialógica entre o si e entre o si e o outro (Hermans, 2001b).

Os estudos desses autores (que extrapola amplamente o que foi destacado aqui) contribuíram com a construção da matriz conceitual do *self* dialógico, visto como uma multiplicidade dinâmica de posições (*I-Positions*) relativamente autônomas que se movem em um espaço imaginário (Hermans, 1996, 1999, 2001a, 2003; Hermans, Kempen & van Loon, 1992). Nesse espaço imaginário, Hermans (2001b) afirma que: “O Eu tem a possibilidade de se mover de uma posição a outra, de acordo com as mudanças da situação e do tempo. O Eu flutua entre posições diferentes e mesmo opostas” (p.248). Por exemplo, em conversas reais ou imaginárias eu posso ir e vir entre a minha posição e a posição de meu interlocutor, real ou imaginário (Hermans, 1999); por causa da capacidade de imaginação da pessoa, ela pode assumir a posição de um ou de outro, ou dela mesma em diferentes momentos de sua vida. Assim, os posicionamentos (*I-Positions*) referem-se às posições que a pessoa assume em relação a si própria e a algo ou alguém, nos diálogos internos e externos realizados em determinados contextos espaciais e temporais (Hermans, 2001b; Salgado & Hermans, 2005).

As posições que compõem a dimensão pessoal do sujeito mantêm relações reais e imaginárias, considerando que “o Eu tem a capacidade de imaginativamente dotar cada posição de uma voz, para que as diferentes posições possam estabelecer relações dialógicas entre si” (Hermans, 2001b, p.248). A voz representa expressões de diferentes autores (pessoais e sociais) que participam do *self*, ou seja, expressa as diferentes posições que assumimos nas situações vivenciadas ao longo de nossa vida. Nesse sentido, a voz expressa uma posição do ‘Eu’, que tem uma localização espacial e temporal específica, e tem a função de interagir os personagens de uma história, envolvidos em um processo comunicacional muito dinâmico, constituído em torno de concordâncias e discordâncias, acordos e negociações (Hermans, 1996, 1999; Salgado

& Hermans, 2005). Cada personagem refere-se a uma posição que é assumida pelo sujeito nas relações estabelecidas no cotidiano, e ao interpretar o mundo e as experiências vivenciadas, esses personagens trocam informações sobre si, levando a um *self* complexo e estruturado narrativamente (Hermans, 2001b). Percebe-se, ancorada nessa visão, que o processo de desenvolvimento humano envolve um conjunto complexo de distintas posições, as quais emergem a partir das perspectivas que o sujeito assume em relação a si próprio, ao outro e ao mundo.

Nessa perspectiva, podem-se destacar duas características que, segundo Hermans (2001b), são marcas fundamentais desse modelo, que se coadunam estreitamente com a inspiração em Bakhtin, relacionadas com as dimensões espaço-temporais e com o movimento de continuidade e descontinuidade da dimensão pessoal. Espaço e tempo são vistos como igualmente importantes na composição da estrutura narrativa do *self* (Hermans, 1996, 1999), como dimensões indissolúveis que são constituídas na realidade concreta. A natureza espacial do *self* é representada em termos de posição e posicionamento, ideia que está fundamentada no conceito bakhtiniano de justaposição (Bakhtin, 1929/2008, Hermans, Kempen & van Loon, 1992). A justaposição refere-se à espacialização da narrativa por meio da presença simultânea de uma pluralidade de vozes, muitas vezes opostas, que são retratadas em um diálogo, a partir de um mesmo ponto do eixo temporal (Hermans, 2001a; DeSouza & Gomes, 2009). Em relação ao *self*, é possível pensar que no espaço dialógico a pessoa pode mover-se de uma posição a outra e de um tempo a outro, quer dizer, pode circular entre o passado, o presente e o futuro, por meio de narrativas que carregam lembranças e projetos de vida, por exemplo.

Outra característica é a combinação entre continuidade e descontinuidade, ou seja, Hermans (2001b) assinala que a existência de uma unidade provisória do *self*, que pode ser identificada quando a pessoa pensa em objetos e pessoas que são relacionadas a ela, como seus amigos, seus filhos, sua casa, caracteriza certa continuidade do senso de si; coerente com a discussão de James (1890/2008) sobre o 'eu' e o 'mim'. Por outro lado, esse autor também destaca que a existência de uma multiplicidade de posições, marcadas por vozes diferentes e até opostas, mantém uma estreita relação com a descontinuidade; em concordância com o conceito de polifonia de Bakhtin (2006a). Como exemplifica Hermans (2001b), a esposa e os filhos representam uma continuidade do sujeito, considerando que se referem a vozes que sempre estarão vinculadas a ele, identificando-o. Por outro lado, a esposa e os filhos também

representam uma descontinuidade, considerando que se trata de vozes com pontos de vista diferentes do sujeito, constituindo a alteridade nas relações dialógicas das quais participa.

Assim, podemos sintetizar que o *self* dialógico é polifônico, social e descentralizado, caracterizado por continuidade e descontinuidade, por ser composto pelo diálogo de diferentes vozes, as quais são provenientes de distintas formas autorais do sujeito (Bakhtin, 2006a), de outros e de contextos espaço-temporais, expressando distintas posições do 'Eu'. As posições são construídas pela pessoa nas variadas relações dialógicas que estabelece, em diferentes contextos ao longo de sua trajetória de vida. E, considerando o lugar de destaque que o conceito de posição/posicionamento assume na perspectiva do *self* dialógico, apresento a seguir uma seção específica para essa temática.

2.2. Constituição do *Self* dialógico: posicionamento e reposicionamento

A dinâmica entre a perspectiva do ator (eu) e a do observador da própria ação (me) reflete-se nos conceitos de posição e posicionamento, primordiais na teoria do *self* dialógico, considerando que a dimensão pessoal nessa perspectiva é formada por um conjunto de posições que estabelecem relações dialógicas em um espaço imaginário (Hermans, 1999, 2001b). A posição é um construto teórico que representa um conjunto complexo de significados e de ações adotadas pela pessoa na sua relação consigo mesma, com o outro e com o mundo, assim como as interpretações que ela faz em relação à realidade. O termo posicionamento representa a ideia do movimento dinâmico e constante do Eu entre as diferentes posições que constituem o espaço dialógico, e refere-se a uma ferramenta conceitual que favorece a compreensão tanto da dinâmica interna, como dos processos de interação social que levam à construção de significados sobre si e sobre o mundo (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004). Assim, a noção de posição e de posicionamento é semiótica e dialógica, envolve os processos de significação e as relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos (Salgado & Cunha, no prelo), os quais participam da configuração do desenvolvimento humano.

Os posicionamentos são vistos como flexíveis e dinâmicos, resultando do incessante processo de negociação entre as vozes internas e externas, envolvendo muitos personagens em diálogo na mesma pessoa. Personagens referentes a outras

peças reais, presente nos contextos culturais, e a “outros” internos, representando diferentes visões do mesmo sujeito (Bakhtin, 2006a). Hermans (1996, p.44) afirma que: “O termo posição é também um termo espacial. Uma posição é sempre localizada em relação ou em oposição à outra posição e é assim situada como um conceito relacional que permite a relativa autonomia do posicionamento pessoal”. Assim, uma posição é vista como um processo que sempre envolve um endereçamento (Bakhtin, 2006a) potencial ou atual; um segmento do mundo com suas pessoas e seus objetos; e uma interação mediada semioticamente com o mundo social e material (Salgado & Cunha, no prelo). Nessa direção, o *self* deve ser entendido no contexto de múltiplas posições, as quais mantêm um jogo dinâmico entre si, de acordo com as características e os limites das relações dialógicas que são estabelecidas (Hermans, Kempen & van Loon, 1992).

O conceito de posição elaborado por Hermans (1996, 1999, 2001a, 2001b) reflete ainda a relação de constituição mútua entre *self* e cultura, a partir da diferenciação que esse autor faz entre posição interna e posição externa. O espaço imaginário que é a representação do *self* apresenta-se constituído por vozes que expressam posições externas, referentes a pessoas do convívio pessoal, que “são sentidas como partes do ambiente (meus filhos, meus colegas)” (Hermans, 2001b, p.252). E por vozes que expressam posições internas, referem-se às diferentes facetas do indivíduo, e “são sentidas como partes de mim (eu como mãe, eu como pessoa ambiciosa)” (Hermans, 2001b, p.252). Esse autor ainda faz uma diferenciação entre posições pessoais (eu como pessoa tranquila, eu como pessoa ansiosa) e posições sociais (eu como profissional, eu como mãe), marcando as influências dos contextos sócio-culturais no desenvolvimento das pessoas e vice-versa. Segundo o autor:

Posições sociais são governadas e organizadas por definições sociais, expectativas e prescrições, enquanto as posições pessoais recebem sua forma a partir de formas específicas em que as pessoas organizam suas próprias vidas, às vezes em oposição ou protesto contra as expectativas sociais (Hermans, 2001b, p.263).

Os significados de cada posição (pessoal ou social) são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas entre elas ao longo do tempo, e conforme as características dos contextos sócio-culturais e relacionais. Esse processo é caracterizado

por um interjogo contínuo do sujeito consigo próprio e com o outro, onde significados são negociados e trocados, promovendo um movimento de posicionamento e reposicionamento (Salgado & Hermans, 2005).

Hermans (1996) propõe uma tipologia de posições para analisar o movimento de posicionamento e reposicionamento, da qual recorto algumas características que podem, a meu ver, ajudar a pensar o processo de desenvolvimento humano, a partir desse movimento entre as posições. Segundo esse autor, as posições podem assumir um caráter transitório (por exemplo, a posição de aluna) ou permanente (por ex., a posição de mãe); elas podem ser estabelecidas por tradições institucionais (por ex., posição social de professora); algumas podem ter mais poder de influência em relação ao outro; e algumas podem entrar no *self* com uma frequência maior do que outras.

Seguindo na tentativa de explicar o movimento de posicionamentos, Hermans (1999) propõe um modelo dialógico, desenvolvido a partir de três etapas, na primeira etapa, a pessoa assume uma posição perante alguém ou a algo; na segunda etapa, uma voz real ou imaginária do outro fala, a partir de uma contraposição; e na última etapa, a pessoa assume uma nova posição, que representa um reposicionamento, onde a posição original (apresentada na primeira etapa) é reformulada sob a influência da contraposição (apresentada na segunda etapa). No entanto, ao analisar esse modelo, questiona-se o caráter de novidade da posição assumida na terceira etapa, pode-se tratar de uma posição “permanente”, por exemplo, de acordo com as características apresentadas anteriormente, e que necessariamente não é nova no espaço dialógico, apenas diferencia-se da posição anterior.

Dessa forma, a posição assumida pelo sujeito na terceira etapa do modelo proposto por Hermans (1999), pode representar ou não uma inovação do *self*. Por exemplo, se a posição apresentada na primeira etapa tiver uma forte influência em relação ao outro, aparecer com maior frequência em relação às outras posições e for estabelecida a partir de uma tradição institucional, ela pode se reposicionar sem alterações significativas: uma professora paciente (1ª etapa – 1ª posição), frente a um aluno com comportamento indisciplinado (2ª etapa – contraposição), tende a manter a paciência ao resolver a situação (3ª etapa – 2ª posição). Nesse exemplo, não se percebe a emergência de uma nova posição, portanto a contraposição não provocou mudanças no *self*. Por outro lado, a depender das características da relação dialógica ou dos significados produzidos, pode ocorrer o confronto com um problema pessoal, por exemplo, a contraposição do aluno pode evidenciar para a professora uma

dificuldade/comprometimento em sua prática pedagógica, e essa situação pode evocar vozes diferentes e gerar um processo de auto-reflexão, favorecendo o surgimento de novas posições.

Pode-se analisar, portanto, que o sujeito pode ficar de forma ininterrupta e cansativamente movimentando-se entre duas posições conservadoras, sem crescer em nada com isso. Hipoteticamente, o sujeito pode também permanecer na mesma posição, mas avançar na capacidade auto-reflexiva, de modo a se perceber diferentemente e se colocar em interação com o outro de modo diverso, levando a um processo de mudança (Lopes de Oliveira, comunicação pessoal, 18 de outubro de 2010).

Apesar das relações dialógicas terem potencial para contribuir com inovações e mudanças, por implicarem em confrontação de sentidos que promove uma permanente situação de tensão (Bakhtin, 2006a), e gera um constante processo de negociação de significados, o sujeito pode assumir posições ao lidar com a situação, que necessariamente não são novas. Pode-se pensar em diferentes fatores que favorecem (ou não) a emergência de novas posições, dentre eles: as características das relações dialógicas que são estabelecidas; o caráter da contraposição, em termos de diferença e oposição; a força dos circunscritores e *frames* que enredam o sujeito em padrões de posicionamento e limitam o seu papel ativo (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004).

Assim, compreende-se que o movimento de posicionamento e reposicionamento não implica necessariamente em processos de mudança e de desenvolvimento. Hermans (1999) destaca que o “movimento de aumento da novidade está estreitamente relacionado a processos de oposição, contradição e integração, no qual a contraposição é construtivamente usada para atingir níveis mais elevados de inovação” (p.82). Porém, considerando a participação constitutiva do contexto sócio-cultural na organização da dimensão pessoal, distintos *constraints* podem circunscrever o desenvolvimento do *self* (Hermans, 2001b; Valsiner, 2002). Nas trocas dialógicas construímos significados a partir de posições que são favorecidas pelos contextos relacionais, algumas posições sociais, como as que são estabelecidas entre criança e adulto, aluno e professor, podem definir os limites e as possibilidades de participação de cada um no processo de significação (Harré & Gillet, 1999). Nessa perspectiva, as negociações presentes nas relações dialógicas geram a preservação ou a transformação das posições sociais, contribuindo (ou não) com a promoção do desenvolvimento.

Relacionando essa ideia com o presente estudo, pessoas que freqüentemente assumem a posição social de professores, e se vêem inseridas no contexto de formação

profissional de nível superior, no qual assumem a posição de alunos, vivenciam nas situações interativas novas possibilidades de desenvolvimento. Tais possibilidades são favorecidas por processos que incluem confrontos, disputas e tensões entre vozes institucionais e grupais, externas e internas. As trocas dialógicas nesse contexto podem ser interpretadas como uma arena de disputas e confrontos de valores e concepções que se contrapõem, representando a luta entre as forças sociais e ideológicas que permeiam as relações sociais (Lopes de Oliveira, 2003).

A teoria do *self* dialógico evidencia que a complexidade das relações dialógicas que são estabelecidas entre os sujeitos, e destes com seus contextos sócio-culturais, ao longo do processo de desenvolvimento, geram complexas relações entre as distintas posições que compõem a dimensão pessoal. Frente a essa estrutura complexa, Valsiner (2004b) aponta que além de enfatizar a multivocalidade do *self* dialógico, com suas diferentes posições do Eu, é especialmente importante focalizar as relações dinâmicas que são estabelecidas entre os posicionamentos, visando evidenciar processos de mudanças. Nesse sentido, por concordar com esse autor e visando uma organização didática desta seção, apresento a seguir uma discussão específica sobre as possibilidades de relação dialógica entre as posições de *self*.

2.3. Relações dinâmicas e dialógicas entre as posições de *self*

A ideia de um *self* social implica que além do próprio sujeito, outras pessoas podem ocupar posições no espaço dialógico, o qual é composto por vozes múltiplas, o Eu pode incluir outra pessoa como uma posição que traz uma perspectiva diferente sobre o mundo e sobre si mesmo. E ainda podemos pensar nas diferentes formas autorais do sujeito, fundamentadas no conceito de polifonia de Bakhtin (2006a, 1929/2008), a partir da trilogia *eu-para-mim*, *eu-para-os-outros* e *o-outro-para-mim*, que configuram diferentes posicionamentos em relação a si mesmo e ao outro. Essa multiplicidade de vozes cria um espaço de negociação que gera diferentes formas de relação dialógica, as posições organizam-se e agrupam-se de modo a manter o sistema do *self* dialógico e resultam tanto em estabilidade, quanto em instabilidade (Valsiner, 2002).

Os contextos relacionais podem se constituir em campos de tensão entre posições sociais e pessoais, as quais orientam a produção de significados sobre si e

sobre o mundo, podem ser estabelecidas relações de poder simétricas e assimétricas (Hermans, 2001b). As relações de poder entre as posições ocorrem porque as vozes são dotadas de relativa autonomia para dominarem as outras, conforme discute Hermans (1996, p.45):

A visão dinâmica de domínio é necessária, porque o diálogo não é estruturado apenas horizontalmente (movendo daqui para lá e vice-versa, entre as posições), mas também é estruturado verticalmente (movendo-se de cima para baixo e vice-versa, entre as posições de poder).

O diálogo entre as posições é permeado por relações de poder, envolvendo dominação e subordinação, essa situação engendra a existência de hierarquias momentâneas, com alguma voz ou grupo de vozes assumindo o domínio, o que pode manter uma estabilidade dinâmica provisória, visto que o movimento contínuo entre as vozes leva a alternância entre estabilidade e instabilidade, continuidade e descontinuidade (Hermans, 2001b; Valsiner, 2002). Os desafios constantes vivenciados em diferentes contextos sócio-culturais envolvem relações de dominância que orientam e restringem as interações nos grupos sociais, e desencadeiam processos de canalização em relação à emergência e ao domínio de posições sociais e pessoais. Pensando no processo de canalização cultural (Valsiner, 2007), é possível analisar que o sistema semiótico de determinado contexto pode limitar ou possibilitar o poder de algumas vozes, ou seja, a pessoa pode assumir um posicionamento que defende significados sócio-culturais que são tradicionais, e por isso se tornar dominante e enfraquecer outras vozes.

As relações assimétricas entre as diferentes posições de *self* podem ser canalizadas por significados estabelecidos institucionalmente ou por restrições sociais a determinadas posições sociais, e nessa direção é especialmente importante a afirmação de Hermans (2001b) de que o microcontexto das relações dialógicas concretas não pode ser entendido sem um conhecimento acerca do macrocontexto. O processo de constituição mútua entre o *self* e os contextos traz profundas implicações para o desenvolvimento de ambos e para as formas como as relações dialógicas são configuradas (Hermans, Kempen & van Loon, 1992).

As discussões de Valsiner (2002) trazem contribuições importantes para a compreensão do sistema do *self* dialógico, esse autor apresenta a auto-regulação como

um processo sistêmico em que o *self* dialógico funciona como um sistema autocatalítico, isso significa que ele mantém-se enquanto dinamiza a reprodução de novas posições ao lidar com as relações dialógicas. Em outras palavras, no processo de auto-regulação do *self*: as posições do Eu reproduzem-se ao lidar com o fluxo constante de novas experiências; e a produção de significado ocorre a partir de uma combinação de situações, onde o *self* atua como um catalisador/mediador para o surgimento de novas posições. No entanto, esse autor destaca que considerando a complexidade das relações de poder que permeiam as trocas dialógicas, a emergência de novas posições é um fenômeno raro quando comparada às situações de estabilidade no *self*, pois o domínio de determinadas posições restringe as possibilidades de novos pontos de vista, e assim, de novas posições (Valsiner, 2002).

O surgimento de novas posições no espaço imaginário do *self* implica em formas de relações entre as vozes que resultem em instabilidade, a tensão que é gerada pela instabilidade de domínio do espaço cria condições para a emergência de novas posições. O confronto com a diferença, o contato com a alteridade do outro cria a necessidade de construção de um consenso, segundo Hermans (1999), e esse esforço gera um contexto de tensão e desenvolvimento potencial para novas posições, conforme foi ilustrado anteriormente pelo modelo dialógico de posicionamento e reposicionamento.

Valsiner (2002) apresenta uma proposta teórica para as formas de relação dialógica entre as posições, em um jogo de estabilidade/instabilidade. A estabilidade dialógica evidencia-se por meio de dois processos: a) alimentação mútua, que provoca estabilidade dinâmica do *self*, por meio do reforço mútuo entre duas ou mais posições opostas, configurando uma relação de dependência; e b) polifonização, que resulta na proliferação e dispersão de posições, existe uma diferenciação dos significados produzidos pelas vozes e por isso um aumento de posições, porém, ocorre uma ilusão de complexidade, pois mantém-se a relação de dependência e o domínio do espaço por um grupo de posicionamentos, sem alcançar a integração e a mudança de posições.

No que se refere à instabilidade, Valsiner (2006) identifica cinco processos: a) escalada mútua, onde as posições expandem-se, em relação aos significados produzidos, mas mantêm a relação inicial de oposição, sem gerar transformações significativas; b) dissociação entre as posições (neutralização por separação), em que a relação inicial é rompida, e cada posição produz significados de forma independente da outra, provendo uma transformação na estrutura da relação inicial. Esses dois primeiros processos

resultam em expansão das posições iniciais, mantém-se a relação anterior de oposição e ocorrem transformações quantitativas e qualitativas, criando condições para o desenvolvimento. Os outros três processos são: c) dominação, a relação entre as posições iniciais se modifica, onde uma é subordinada pela outra devido ao surgimento de algum significado que provoca diferença entre elas; d) expropriação, representa uma relação extrema de dominação, com a extinção da voz subordinada, gerando um domínio exclusivo do espaço dialógico; e e) ventriloquismo, mostra um tipo de relação parasitária, onde uma posição penetra na outra para se expressar, quer dizer, uma posição fala pela outra.

Essa tipologia elaborada por Valsiner (2002) contribui com uma sistematização das discussões de Hermans (1996, 2001b) sobre as alternâncias de poder entre as posições e o domínio de umas sob as outras, movimento propiciado pelas características dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. E ainda fornece indicativos para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, a partir da identificação de mudanças, ou de situações potenciais para mudanças no sistema relacional do *self* dialógico.

Outros estudos têm investigado a construção da coerência do *self* a partir da descontinuidade proposta pelo sistema do *self* dialógico (Cunha, 2007b; Salgado & Gonçalves, 2007; Santos & Gomes, 2010; Valsiner, 2002; Valsiner & Han, 2008). E alguns autores (Japur, 2004; Salgado & Hermans, 2005) acrescentam que essa multiplicidade adquire coerência no processo narrativo quando contamos aos outros sobre nós mesmos e buscamos formas de estabelecer conexões coerentes entre os eventos de nossa vida, criando alguma forma de unidade. Nessa perspectiva, as narrativas assumem um importante papel nos processos de significação e na estruturação do *self* dialógico, contribuindo com a compreensão da multiplicidade de posicionamentos.

Um dos desafios da pesquisa de base dialógica é aliar concepções complexas que privilegiam o movimento dinâmico e contínuo do desenvolvimento humano com a construção de metodologias que consigam apreender esse processo. Na última década, alguns estudiosos têm assumido essa tarefa (Camilo, 2010; Cunha, 2007b; DeSouza, 2005; Freire, 2008; Hermans, 1999, 2001a, 2001b, 2003; Lopes de Oliveira, 2009; Salgado, 2004; Salgado & Cunha, no prelo; Santos & Gomes, 2010; Yokoy, 2007; Valsiner, 2002, entre outros). Nesse cenário, a teoria do *self* dialógico vem se tornando um paradigma para a pesquisa em psicologia no novo milênio (Valsiner & Hon, 2008),

com um particular poder gerativo de ideias, conforme aponta Lopes de Olivera (2009), pois contribui com um diálogo construtivo em questões relacionadas a distintos espaços de atuação profissional e construção do conhecimento psicológico.

Em relação a esse estudo, especificamente, acredito que a identificação dos posicionamentos que prevalecem na prática docente de professores, pode contribuir com nosso entendimento acerca do desenvolvimento alcançado a partir de sua formação acadêmica, considerando as mudanças e emergência do novo. E ao valorizar a centralidade da concepção de constituição mútua entre o sujeito e os contextos, é especialmente importante analisar e discorrer sobre as características do espaço formativo no qual os participantes da pesquisa estão inseridos, neste caso, buscando compreender as concepções que norteiam o processo de formação de professores no Brasil; essa é a tarefa da próxima seção.

3. FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGISLAÇÃO

A intenção desta seção é abordar aspectos da formação docente no âmbito das propostas construídas historicamente pela legislação educacional, especialmente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais definem as normativas para essa área. As condições legais para o desenvolvimento do Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC) que foi foco desse estudo foram criadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, promulgada em 1996 (LDB/1996). Por isso, houve o interesse em conhecer as leis anteriores que contribuíram com a construção da atual configuração histórico-cultural da formação de professores no país.

O objetivo foi compreender os significados produzidos acerca da qualificação dos professores e vislumbrar os elementos que participaram da produção dos programas alternativos de licenciatura, os quais são privilegiados nesse estudo. Compreender as concepções que participaram da construção histórica desse processo formativo favorece uma percepção crítica de seu movimento dinâmico e contínuo, fugindo de visões estáticas e naturalizantes, que limitam o surgimento de novas possibilidades de ação. A discussão está organizada em três partes: a) cenário relacionado à formação docente antes da LDB/1996; b) a LDB/1996 e seus desdobramentos na formação de professores; e c) programas alternativos de licenciatura.

3.1. Cenário relacionado à formação docente antes da LDB/1996

Historicamente as lideranças governamentais no Brasil lidaram com a questão da formação de seus professores de forma preocupante, refletindo a pouca valorização dada ao sistema educacional como um todo, principalmente à educação básica. Os primeiros anos da organização do contexto educativo no país foram marcados por um viés elitista e classista, com projetos e legislações que contribuíam para a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do poder em mãos de uma elite que recebia uma melhor preparação acadêmica (Brzezinsky, 1999; Freitag, 2005).

As trocas dialógicas nas quais foram negociados os significados sobre o processo de formação de professores no país foram permeadas por intensas forças

políticas e ideológicas, e marcadas por gradações de poder, de acordo com as posições sociais de cada participante. Desse modo, as concepções acerca das relações entre educação, formação docente e contextos sócio-culturais foram e ainda são negociadas em cenários em que se confrontam instâncias governamentais e acadêmico-profissionais, que lutam por interesses diferentes; por um lado visam atender as demandas sociais e econômicas do país e por outro buscam a qualidade da educação e a valorização do magistério (Demo, 2008; Gadotti, 2000; Pino, 2008). Apresentarei aqui uma breve contextualização dos processos de formação docente no Brasil com o fim de destacar a defasagem histórica entre as necessidades da Educação e as estratégias de formação de professores, defasagem essa que contribuiu para a emergência, legalmente amparada, de formas alternativas de qualificação dos docentes.

A formação docente passou a ser objeto de reflexão e a ser percebida como necessidade no país a partir da apresentação do Projeto de uma Constituição para o Império, por volta de 1823, quando surgiu a proposta de expandir a educação brasileira (Freitag, 2005). Porém, no período que abrange a fase colonial e a primeira república, a política de estado mostrou-se pouco comprometida com a educação básica e com uma formação consistente e de qualidade para os professores, muitos decretos foram criados nessa área, mas as ações realizadas se mostraram ineficientes e frágeis (Brzezinsky, 1999; Freitag, 2005).

Segundo Piletti (1997), a primeira iniciativa sistematizada para formar professores primários ocorreu na década de 1830, com a criação das Escolas Normais, e apresentaram resultados pouco promissores. Nesse período, o magistério não possuía estatuto de profissão e era visto tal como um dom ou “vocação” religiosa, valorizando-se mais a idoneidade moral e os princípios religiosos dos professores, do que sua competência teórica e didática (Piletti, 1997; Pimenta, 1992). É possível perceber a presença dessa concepção ainda nos dias atuais, em discussões que circulam nos espaços sociais, em que a natureza inata da vocação do professor, vista mais como um dom do que como uma competência profissional, é defendida.

Até 1880 houve pouco investimento nas Escolas Normais, que funcionavam no período noturno, não ofertavam disciplinas orientadas para a prática de ensino e careciam de professores qualificados (Brzezinsky, 1999; Piletti, 1997). A Escola Normal era classificada como educação profissional e não conferia a seus egressos acesso à educação superior (Romanelli, 2005). Essa situação só foi superada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, quando os egressos da Escola

Normal passaram a ter o direito de fazer o exame vestibular (Aranha, 2006).

No início do século XX, fortalece-se a crítica ao privilégio educacional das elites e o interesse pela educação popular (Freitag, 2005). E como resultado de diferentes descontentamentos, um grupo de educadores lançou, em 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, visando à reconstrução e democratização da educação no Brasil (Piletti, 1997). Em relação à formação docente, propunham que todos professores, inclusive os do ensino primário, deveriam se formar em nível superior. Foi introduzida aí uma questão de luta, que prevalece relevante ainda nos dias atuais, relativa ao direito à formação dos professores em nível superior.

Ao mesmo tempo, na educação superior é estabelecido o Estatuto das Universidades Brasileiras, com o objetivo de adequar o ensino superior ao contexto de desenvolvimento e modernização vivido pelo país na chamada “Era Vargas” (Aranha, 2006; Freitag, 2005; Romanelli, 2005). É nesse momento que surgem os primeiros cursos superiores para formação de professores, mas orientados para a preparação de profissionais para a educação secundária.

Em 1939, é regulamentado o curso de Pedagogia, como parte das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo alguns estudiosos (Brzezinsky, 2002; Nonato & Silva 2002; Scheibe, 2006) esse curso foi organizado no esquema denominado 3+1, ou seja, três anos do curso eram dedicados às disciplinas em áreas específicas do saber, para formação de bacharéis e um ano era composto por disciplinas voltadas para a didática, visando à formação em licenciatura. Cabe salientar nesse modelo de formação a cisão entre a proposta de formação do especialista e a do docente (Libâneo, 2006), que levou a uma dualidade na construção e consolidação da identidade dos profissionais da educação (Libâneo & Pimenta, 1999; Scheibe, 2006), cujos reflexos são sentidos ainda hoje, a exemplo dos debates para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Anfope, 2007; Brasil/CNE/CP, 2006; Silva, 2002).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61 (LDB/1961) foi promulgada em 1961. Em relação à formação docente, essa lei definiu que a preparação dos professores para o ensino pré-primário e primário deveria acontecer em nível secundário, nas Escolas Normais (Aranha, 2006). Nota-se que o modelo de formação definido na Lei fez tanto sucesso que se manteve até a última LDB, a de 1996, demonstrando um tipo de visão predominante em relação à formação do professor de início de escolarização, fundamentada na crença de que o trabalho com crianças não exige um conhecimento teórico-científico aprofundado e possibilitado na

educação superior.

A LDB/1961 manteve a visão de que a formação de professores para o ensino secundário deveria ser feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em cursos superiores, definindo assim um padrão legal para a qualificação dos profissionais para esse nível de ensino (Pereira, 1999; Piletti, 1997). Uma das reformas na LDB/1961 contemplava a lei nº. 5.540/68, conhecida como *lei universitária*, a qual abriu a possibilidade de criação de cursos de licenciatura de curta duração. Destinados a proporcionar habilitações intermediárias em grau superior, que permitissem atender de forma mais rápida a intensa demanda na busca de titulação por parte dos professores leigos (Aranha, 2006), a lei universitária introduz a ideia de “programa alternativo de licenciatura”.

E a lei nº. 5.692/71 propunha que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus deveria ser realizada em níveis de progressão gradativa. Vale ressaltar a preocupação nela expressa quanto aos professores leigos atuando em diferentes níveis de ensino, para os quais sugere habilitação em cursos superiores de licenciatura plena, prevendo também a possibilidade de aproveitamento de estudos e formas alternativas de preparação para o magistério (Piletti, 1997; Weber, 2000). A visão de que a prática educativa deve ser sustentada pela articulação entre conhecimentos teórico-científicos e metodologias eficientes, em qualquer fase do ensino, não aparece aqui.

Brzezinski (2002) denuncia que tais desdobramentos legais e práticos colaboraram para um modelo inadequado de formação de professores, deixando espaço para a criação de diferentes cursos que visavam suprir as necessidades emergenciais de titulação de um número grande de professores leigos, em exercício no magistério. Observa-se que na segunda metade do século XX é consolidada a prática de oficializar formas alternativas de certificação de professores em exercício, estruturadas de forma aligeirada, sem a devida preocupação com a qualidade da formação.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990 as pesquisas e publicações na área de formação de professores discutiram, criticaram e propuseram alternativas ao modelo vigente (Kuenzer, 1999; Simões & Carvalho, 2001). Essas discussões levaram à organização de movimentos e iniciativas como a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), na década de 1990, com o objetivo de lutar pela melhoria dos processos formativos nessa área. A Anfope se fortaleceu na defesa de uma base comum nacional para a formação dos professores, fundamentada

numa mesma compreensão acerca do papel do educador, nos diferentes níveis de ensino (Anfope, 2007). Desde a sua criação, essa Associação tem se caracterizado pela resistência às políticas de fragilização e de degradação da formação e da profissão docente no país (Brzezinsky, 2002; Freitas, 1999).

As transformações políticas ocorridas em diferentes esferas do contexto nacional, após o fim do governo militar, e as constantes críticas à primeira LDB, proporcionaram um ambiente fértil para a reivindicação de uma nova lei. Assim, a Lei nº 9.394 promulgada em 1996 foi engendrada ao longo de oito anos em um contexto de intensas disputas de poder, envolvendo questões políticas, educativas e até mesmo pessoais (Brzezinsky, 2008a; Demo, 2008; Pino, 2008). Pereira (1999) reforça essa discussão ao assinalar que essa lei tem um caráter polifônico, oriundo de diferentes vozes articuladas em um texto que contempla avanços, juntamente com posições tradicionais.

Em relação à formação de professores a expectativa era de que a nova LDB contribuísse com a superação do modelo imposto anteriormente, porém, tanto a lei nº 9.394 quanto a legislação dela decorrente, provocou muita polêmica em torno da preparação e da profissão docente. Essa lei favoreceu a institucionalização de políticas educacionais que já estavam sendo pensadas e discutidas pelo Ministério da Educação, e nesse sentido, tanto trouxe contribuições, como apresentou aspectos que comprometiam a qualificação dos processos formativos dos profissionais da educação (Demo, 2008; Freitas, 1999; Pereira, 1999).

3.2. A LDB/1996 e seus desdobramentos na formação de professores

É justo dizer que o texto da LDB/1996 mostra preocupação com a profissão docente e atende algumas reivindicações de profissionais e estudiosos do campo educacional, elaboradas e discutidas nas décadas que a precederam, pois coloca os professores em destaque ao longo do documento. Demo (2008) sublinha que “embora a valorização do profissional de educação conste, desde sempre, das leis e nunca tenha sido cumprida, dessa vez aconteceram alguns direcionamentos promissores” (p.47), voltados tanto para a melhoria da formação como para o investimento na formação continuada.

Nota-se o destaque em relação aos professores em distintos artigos, a começar

pelo artigo 3º, o qual apresenta dentre os seus princípios fundamentais a “valorização do profissional da educação escolar” (inciso VII); depois por incluir um título específico sobre a formação “dos profissionais da educação” (Título VI), composto por sete artigos (artigos 61 a 67) que discorrem sobre a formação e a valorização dos profissionais da educação; e ainda ao estabelecer, no artigo 87, parágrafo 4º, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, sendo que a Década da Educação abrangeu o período de 1997 a 2007 (Brasil, 1996).

Ademais, diferentes estudiosos (Brzezinsky, 2008a; Demo, 2008; Freitas, 2007; Gatti, 2008; Kuenzer, 1999; Libâneo & Pimenta, 1999; Silva, 2002) discutem que a LDB/1996 apresenta artigos que provocam impactos em relação à formação dos professores, contidos principalmente no título específico sobre os profissionais da educação. O artigo 61, por exemplo, define que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil, 1996). Segundo Weber (2000), a proposta de associar teoria e prática ilustra, pela primeira vez na legislação nacional, uma preocupação com o núcleo de formação docente, superando a mera indicação de nível de titulação necessário para o magistério.

Entretanto, a formação mínima, de nível secundário, para habilitação ao ensino na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade de curso Normal foi mantida, conforme o artigo 62 (Brasil, 1996), e entra em contradição com o artigo 87, parágrafo 4º, citado anteriormente, o qual exige formação de nível superior a todos os professores. Essa questão gerou muitas discussões (Azanha, 2004; Brzezinsky, 1999, 2008a; Demo, 2008; Freitas, 2002; Guimarães, 2006; Melo, 1999; Pereira, 2000) e demonstra uma visão equivocada em relação à preparação dos docentes para a primeira fase da educação básica, ao dispensar a qualificação oferecida pelas universidades e ao manter uma concepção presente no modelo de formação docente praticado no século XIX, quando foram fundadas as Escolas Normais. Esse artigo em particular contradiz outros trechos da lei que apresentam uma concepção de educação na qual se destaca a importância de conhecimentos mais aprofundados, por parte dos professores, sobre desenvolvimento humano, considerando os “aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 1996, art.29).

É importante considerar que o fato das legislações anteriores definirem o nível secundário para a formação dos professores de início de escolarização, resultou na

existência de um grande número de profissionais distribuídos em todo território nacional nessas condições, portanto, a superação dessa situação abrange investimentos de toda ordem. Pode-se analisar que ao propor uma “Década da Educação” (art.87) para que os professores alcancem uma formação de nível superior, a LDB/1996 considera as disparidades das condições de desenvolvimento sócio-econômico-cultural das distintas regiões geográficas brasileiras, e nesse sentido sua proposta condiz com as dificuldades da realidade e possibilita a organização de atendimentos emergenciais (Brzezinski, 2008a; Demo, 2008).

No entanto, por mais que existam dificuldades econômicas e sociais, assim como relativas à infraestrutura para o atendimento às exigências de uma formação de nível superior a todos os professores do país, a legislação não pode abster-se da responsabilidade de criar condições para alcançar melhorias na preparação desses profissionais (Brzezinsky, 2008a; Demo, 2008). Tal preparação deve ser adquirida em cursos que superem uma formação técnica e se sustentem na articulação entre teoria, pesquisas e intervenção na realidade social. A formação dos professores distante das universidades, que tem como base fazer a articulação entre ensino e pesquisa, propicia a preparação de “profissionais menos críticos e questionadores, alheios à dinâmica da pesquisa e do debate acadêmico” (Silva, 2002, p.78).

Segundo Brzezinski e Garrido (2006) a promulgação da LDB/1996 deu-se numa fase em que o cenário nacional e internacional passava por importantes processos de transformação no campo político, econômico e tecnológico, que impuseram constantes reflexões ao campo educacional, envolvendo questões como: as políticas educacionais neoliberais; as novas diretrizes que demandaram reformas curriculares expressivas; e a emergência de propostas alternativas para formação profissional. Essas autoras destacam que “essas reformulações redesenham os espaços e as concepções de formação docente, delineiam a criação de novos saberes e novas competências profissionais, configurando outras identidades” (p.12). Porém, observa-se que no contexto atual, muitas das condições históricas de desvalorização da formação e da profissão docente, ainda se mantêm. Durante anos as políticas educacionais não conseguiram ultrapassar o nível de ações “emergenciais”, não conseguindo criar um plano de base que superasse a médio e longo prazo as fragilidades da formação docente e também do sistema educacional.

Diante desse cenário, pode-se entender que a LDB/1996 apresenta algumas possibilidades de superação das fragilidades relativas à formação docente, como por

exemplo, ao propor aumentar a carga horária da prática de ensino (estágio) nas licenciaturas para 300 horas (art.65), criando assim melhores condições para articulação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica. E ainda na proposta de valorização dos profissionais da educação destaca questões relacionadas à formação continuada, propondo no artigo 67: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado” (inciso II) e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (inciso V). Dessa forma, a lei realça a importância e o direito do professor de estudar continuamente, de acordo com Demo (2008), essa ideia de vincular a formação continuada às exigências da profissão é um avanço da lei, mas dependerá de condições adversas de Estados e Municípios para sua efetivação.

Por outro lado, cabe sublinhar que ao propor no artigo 61 “capacitação em serviço” (inciso I) e “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (inciso II), e no artigo 87 que serão admitidos professores “formados por treinamento em serviço” (parágrafo 4º), a lei arrisca-se a passar uma ideia de *treinamento* em detrimento da uma política de formação incluyente e crítica, a partir de uma sólida preparação teórico-metodológica (Demo, 2008; Melo, 1999). A proposta do artigo 61 pode levar a interpretações que convertam as experiências acumuladas na prática docente em dispositivos para facilitar o atendimento da demanda de formação de nível superior (criada pela LDB/1996), promovendo a redução da carga horária dos cursos mediante comprovação de experiência na educação básica (Brzezinsky, 2008a; Freitas, 2003).

Sabe-se que o texto da lei não tem força e nem condições de sozinho provocar transformações estruturais em um sistema educacional socialmente enraizado e construído historicamente a partir de distintas vozes e poderes, como diz Pino (2008) a lei não tem “nem mesmo potencialidade para a revolução da educação no país” (p.18). Entretanto, suas definições representam, no mínimo, uma base legal para criar espaços de reflexão e de revisão de questões fundamentais sobre a formação docente (além de outros aspectos do sistema educacional como um todo), e para propiciar contextos para discussão, elaboração e execução de transformações, de reformas e de inovação nas práticas formativas (Demo, 2008; Pino, 2008).

Essa lei contempla avanços que favorecem o desenvolvimento da formação docente, e ainda que apresente questões comprometedoras (Demo, 2008), pode-se analisar sua contribuição com a introdução no cenário brasileiro de concepções que

atualizam esse campo, destacando-se como marco principal o processo de universitarização da formação, em consonância com as reformas ocorridas no contexto internacional (Ferreira, 2008; Ludke, Moreira & Cunha, 1999; Maués, 2003; Rodrigues, 2006). A universitarização refere-se ao estabelecimento da formação de nível superior para os professores de todos os níveis de ensino, um fenômeno que acarreta distintos benefícios, como: a possibilidade de uma fundamentação teórico-metodológica mais sólida; uma maior valorização do estatuto da profissão docente; mais investigação sobre o ensino, o professor e sua formação; o alargamento de perspectivas profissionais dos professores; a emergência de projetos de reformulação curricular; e a aproximação do contexto acadêmico às realidades dos diferentes níveis de ensino (Ferreira, 2008; Gadotti, 2000).

Nota-se que mesmo com a lei admitindo que os professores de início de escolarização tenham formação de nível médio (art.62), ocorreu um movimento nacional em busca de curso superior, mostrando que prevalece com uma força maior a definição do artigo 87 (Brzezinski, 2008b; Mello, 2000). Esse movimento é decorrente de pressões oriundas dos contextos sociais, econômicos e acadêmicos relacionados a melhorias na formação docente abrangendo: pressão do mundo do trabalho, cobrando novos conhecimentos que sustentem um cenário globalizado e informatizado; constatação do governo dos problemas gerados pelo baixo desempenho escolar de grande parcela da população; despotencialização dos conhecimentos canônicos sobre a prática pedagógica, frente às dificuldades de aprendizagem presentes no espaço escolar; descaracterização da autoridade intelectual e pedagógica da profissão docente e notória perda de status social (Aquino & Mussi, 2001; Gatti, 2008).

Assim, os benefícios vislumbrados pelo processo de universitarização da profissão docente são contemplados nos distintos desdobramentos da LDB/1996, promovendo um movimento nacional de reformulação dos cursos de licenciatura. Os desdobramentos dessa legislação são representados pelos inúmeros projetos de lei que foram apresentados após sua promulgação, com o intuito de acrescentar, suprimir ou modificar seus dispositivos. Segundo Didonet (2008) muitos projetos não tiveram êxito, foram rejeitados ou arquivados, pode-se citar que treze leis e várias regulamentações (decretos e resoluções) foram aprovadas e alteraram de alguma forma a LDB/1996. No que tange a formação docente, Brzezinski (2008a) destaca que distintas resoluções e decretos foram aprovados e provocaram mudanças ou complementaram essa lei, abrangendo aspectos relacionados ao *locus* dos cursos de licenciatura, à sua carga

horária e às diretrizes curriculares nacionais, entre outros.

Nesse estudo, interessa especialmente as Resoluções que instituíram as diretrizes curriculares nacionais, por considerar que em tais documentos é possível observar concepções que norteiam as práticas formativas após a LDB/1996, além de representarem políticas particularmente expressivas nesse campo (Weber, 2000). Tais Diretrizes demarcam um novo tempo em relação a essa área, com o surgimento de novas questões para o debate nacional, abrangendo novos significados para concepções acerca da educação, da formação de professores e da articulação entre ensino e pesquisa (Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva & Pino, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais consistem em orientações para o desenvolvimento dos currículos dos cursos de nível superior, com o objetivo de apresentar um núcleo de referência e de fazer a articulação de conhecimentos específicos de cada curso com os de áreas afins do saber profissional. Esses documentos foram elaborados a partir da definição que a LDB/1996 apresenta em seu artigo 53, de que as universidades deverão “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 1996, inciso II), e ainda sob orientação do Parecer CNE n° 776, de 03 de dezembro de 1997.

O contexto de formação docente que é focalizado nesse estudo é o curso de Pedagogia, devido ao interesse em compreender o processo de desenvolvimento de professores da educação infantil e das séries iniciais da educação básica. Nesse cenário, consideram-se as concepções que permeiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN-FP), Resolução CNE/CP n° 1 de 19 de fevereiro de 2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia), Resolução CNE/CP n° 1 de 15 de maio de 2006.

As DCN-FP trazem orientações genéricas a todos os cursos de licenciatura e privilegiam como marco central no processo de formação docente a concepção de desenvolvimento de competências. O documento explicita em seu artigo 3° que a formação de professores deve considerar: “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil/CNE/CP, 2002a, inciso I), e nos artigos 4°, 5° e 6° descreve os tipos de competência a serem desenvolvidas, as quais são vistas como objetivos comportamentais (operacionais) a serem alcançados (Maués, 2004). Existe uma preocupação de que essa diretriz contribua com a supervalorização da prática em detrimento da teoria, ou seja, que os cursos substituam conteúdos teóricos pelo “saber fazer”, tendo em vista que as competências, segundo o documento, se constituem nas

atividades práticas desenvolvidas em situações concretas (Canen & Xavier, 2005; Maués, 2004). Segundo Freitas (2002):

Podemos identificar que as competências listadas no documento das diretrizes deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentos do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem (p.156).

A diretriz não apresenta explicitamente o conceito de competência que fundamenta suas orientações, e considerando que esse termo assumiu um caráter polissêmico nos contextos de formação docente, essa situação gera múltiplas possibilidades de interpretação (Maués, 2004). A lista de competências que o documento propõe que sejam desenvolvidas na formação dos professores pode produzir um investimento em conhecimentos e habilidades práticas, e uma diminuição de carga horária para conhecimentos teórico-científicos, e dessa forma, pode fragilizar o processo formativo (Canen & Xavier, 2005; Silva, 2006).

Por outro lado, ressalta-se que conforme sua natureza de orientações gerais, as diretrizes curriculares representam documentos que deixam ampla margem de liberdade para as instituições de ensino organizar seus currículos, e nesse sentido, se forem compreendidas como um patamar comum e flexível poderá contribuir com a reformulação do processo formativo (Macedo, 2000). Acredita-se que a concepção de desenvolvimento de competências coaduna com o contexto econômico-político contemporâneo, o qual visa atender as exigências do mercado, e cabe às instituições de ensino discutir e negociar essa proposta priorizando uma formação docente de qualidade, sabendo-se que este é um espaço de intensas disputas entre as instâncias políticas e acadêmicas (Brzezinski, 2008a; Dias Sobrinho, 2002).

As DCN-Pedagogia são um exemplo dessas disputas, pois foram geradas em um contexto de intenso debate entre instâncias governamentais e acadêmicas, Brzezinski (2006) aponta que foram elaboradas no mínimo vinte e duas versões do texto, envolvendo muitas polêmicas, discussões, indisposições e concessões. Por outro lado,

foi uma situação que marcou um momento importante para a produção coletiva do curso de Pedagogia, no qual significados foram negociados, negados e produzidos a partir de um ambiente democrático (Brzezinski, 2006; Scheibe, 2006; Silva, 2002).

A versão final do documento privilegia a docência como base para a formação dos professores, a partir da definição de que o curso deverá assegurar uma articulação entre: docência, gestão educacional e produção de conhecimento na área, através de pesquisas educacionais (Brzezinski, 2006; Scheibe, 2006). Dessa forma, as Diretrizes priorizam a formação docente do pedagogo, a partir de um significado que ultrapassa a visão “técnica”, reduzida na ação de ministrar aulas para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, mas inclui uma ação educativa, que exige a capacidade de análise crítica dos contextos socioculturais, políticos e econômicos que participam da realidade educacional (Aguiar e cols., 2006; Weber, 2000). Observa-se que essa proposta pode propiciar avanços na superação da dicotomia que marca a formação em Pedagogia desde sua origem, a polarização entre professor e especialista.

Scheibe (2006) pontua que essas duas concepções, que permeiam o pensamento educacional desde o discurso dos Pioneiros da Escola Nova (Nonato & Silva, 2002), dividem a opinião dos educadores em relação à formação em Pedagogia e comprometem a construção e consolidação da identidade desse profissional. Essas posições conflituosas em relação à identidade do curso de Pedagogia, estão vinculadas a diferentes concepções sobre as dicotomias tradicionais na formação docente, como teoria-prática, conteúdo-forma, visão tecnicista-visão crítica (Aguiar e cols., 2006; Simões & Carvalho, 2001). E as políticas educacionais mais recentes nessa área, conforme Kuenzer (1999) têm contribuído para fortalecer essa situação, ao apresentar programas que se caracterizam pelo aligeiramento da formação e pela descaracterização do professor como pesquisador, valorizando disciplinas sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas, em detrimento de disciplinas teórico-epistemológicas relacionadas à educação.

Libâneo (2006) discute que nos cursos de Pedagogia mantém-se a divisão entre a proposta de formar professores, com a base curricular assentada na docência, e a proposta de formar bacharéis, com investimento no conhecimento pedagógico como fenômeno educativo (Nonato & Silva, 2002; Scheibe, 2006). Segundo Aguiar e cols. (2006), a Anfope assume uma posição política em relação a essa questão, defendendo a docência como base da identidade do curso de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura, a partir de uma base comum nacional norteando a formação de professores.

Assim, entende-se que os cursos de Pedagogia lidam com concepções contraditórias sobre o processo formativo, considerando que a proposta de desenvolvimento de competências realça a dicotomia teoria e prática, saberes teóricos e saberes práticos (Tardif, 2002), ancorada em argumentos de que os conhecimentos devem ter utilidade no contexto concreto imediato (Freitas, 2002; Maués, 2004). E por outro lado, os cursos também lidam com a disputa entre investir na formação para a docência e a proposta de formar bacharéis, o que implica em escolhas curriculares que abrangem disciplinas diferenciadas (Libâneo, 2006; Scheibe, 2006).

3.3. Programas Alternativos de Licenciatura

A LDB/1996 promoveu alterações na educação superior que proporcionaram uma ampla diversificação no sistema, criando novas possibilidades de instituições e de modalidades de cursos e de programas (Cunha, 2004; Lessa, 2004; Sguissardi e cols, 2004). Essas alterações levaram ao desenvolvimento de diferentes projetos de formação de professores, com a proliferação de cursos baseados em concepções diversificadas em relação ao papel do docente. Somando-se a essas possibilidades geradas pela lei, destaca-se a exigência de formação de nível superior aos professores de todos os níveis, que deve ser alcançada, segundo as definições da LDB/1996, a partir de “capacitação em serviço” (art.61, inciso I), “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (art.61, inciso II), e de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (art.87, parágrafo 3º, inciso III).

O Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, realizado em 2003, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou uma escassez significativa de professores qualificados para educação básica (Inep, 2006). Esse é um problema crônico no país, produzido historicamente pela ausência de investimentos do Estado nessa área (Aguiar e cols., 2006; Freitas, 2007). E o grupo com maior número de professores sem formação superior é o que atua na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (Inep, 2006). Esse cenário, com a exigência da LDB/1996 por formação de nível superior por um lado, e o grande número de professores com formação em nível técnico por outro, tem fortalecido uma prática específica no contexto acadêmico: os Programas Alternativos de Licenciatura

(Aquino & Mussi, 2001; Gatti, 2008; Marques & Pereira, 2002).

Tais programas são considerados alternativos porque visam atender um grupo específico, os professores em exercício na educação básica que não possuem formação de nível superior. E ainda porque são programas que obtêm autorização do Ministério da Educação (MEC) para funcionamento em tempo limitado, ou seja, o objetivo é atender uma demanda específica com tempo e espaço pré-determinados. Nesse sentido, assumem um caráter de cursos emergenciais, por responderem a uma problemática imediata provocada pelas exigências da LDB/1996 e pelas determinações da legislação anterior relativas à formação docente. Cabe ressaltar que esses programas não são novidade no contexto brasileiro, pois se aproximam da ideia criada pela *lei universitária* de 1968, relativa à licenciatura curta, desenvolvida para atender a demanda da época de titulação de professores leigos (Aranha, 2006).

Assim, analisando as concepções e as políticas educacionais relacionadas com a formação desses profissionais, desde o século XIX, percebemos os efeitos do descaso e de uma visão tecnicista, que tem enfatizado uma preparação instrumental; essas situações vêm impactando negativamente a qualidade da educação básica, tendo como efeitos, de um lado, os maus resultados da educação, e de outro, as más condições de trabalho dos professores, como baixos salários, baixa motivação e adoecimento profissional. As formas alternativas que o governo tem implantado para enfrentar o problema propiciaram a flexibilização da formação docente, através da institucionalização dos programas emergenciais (Freitas, 1999; Marques & Pereira, 2002).

Os projetos que estão em curso, visando atender a demanda de formação de nível superior para professores leigos ou com formação secundária, incluem, por exemplo, programas de formação emergencial de professores, sobretudo nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste e cursos realizados com a metodologia de ensino à distância (Freitas, 2007; Gatti, 2008; Pereira, 1999). Pesquisas realizadas acerca dos programas alternativos de licenciatura, que buscam conhecer suas propostas pedagógicas e os resultados alcançados na formação dos professores, apontam que na última década ocorreu uma proliferação de projetos em todo país, os quais apresentam singularidades identificadas em cada Estado e em cada programa (Aquino & Mussi, 2001; Bello, 2008; Gatti, 2008; Marques & Pereira, 2002).

Bello (2008) identificou em sua pesquisa 26 programas em andamento em 2007, distribuídos entre as regiões brasileiras, sendo: 04 na região norte, 07 na nordeste, 06 na

sudeste, 05 na centro-oeste e 04 na sul. Um mesmo programa pode envolver duas ou mais Instituições de Ensino Superior (IES), e neste estudo foram identificadas 52 IES, sendo 23 federais, 17 estaduais e 12 privadas. Em relação às modalidades de ensino que são adotadas, a autora encontrou três categorias: programas presenciais (regular ou especial), presenciais com apoio de mídias interativas e a distância. Apesar das singularidades apresentadas por cada programa, foi encontrada como aspecto comum a proposta de atender um problema nacional transitório, ou seja, certificar professores em massa em um curto período (em média dois a três anos). Assim como, a autora identificou concepções comuns em relação à formação: ênfase na prática e nas experiências anteriores dos professores; e a formação de competências e habilidades como eixo nuclear dos projetos.

E alguns programas ainda estão em fase inicial, por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, anunciado em maio de 2009, pelo Ministério da Educação, e concebido como principal estratégia para reformar a carreira de magistério no país, ao longo da próxima década. Esse projeto é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada, oferece cursos na modalidade presencial e a distância, abrangendo 21 Estados da Federação e envolvendo 76 Instituições Públicas de Educação Superior.

Pesquisas realizadas em programas alternativos de formação docente apontam algumas contribuições desse tipo de processo formativo, considerando, segundo Gatti (2008), que, em algumas regiões do país as análises são melhores, e em outras regiões o entusiasmo com os resultados é menor. André (2008) identificou em seu estudo que os professores participantes do programa alternativo melhoraram sua prática na educação básica e elevaram sua autoestima, devido ao reconhecimento público de sua qualificação e do sentimento de pertencer a um grupo profissional.

Davis, Esposito, Nunes, Nunes e Bizzocchi (2007) observaram, em sua investigação, que somente 30% dos professores participantes do programa melhoraram sua postura e prática pedagógica. Bello (2008) analisou, em sua pesquisa, que apesar dos participantes ficarem satisfeitos com a obtenção de certificado de licenciatura, também mostraram-se insatisfeitos com as propostas pedagógicas dos projetos. O estudo de Azevedo (2008) discute que os gestores, docentes e professores em formação, reconheciam alguns benefícios oriundos do programa, mas reclamavam que as propostas dos projetos pedagógicos não foram contempladas na prática educativa cotidiana, que apresentou um currículo fragmentado e recursos didático-metodológicos

desvinculados da atuação nas escolas de educação básica.

Nesse cenário, alguns estudiosos (Aquino & Mussi, 2001; Azanha, 2004; Brzezinski, 2008a, 2008b; Freitas, 2003; Gatti, 2008; Marques & Pereira, 2002; Pereira, 1999) questionam sobre qualidade de tais programas, pois muitos representam meras ações do governo que visam aumentar a oferta de cursos de nível superior para professores em exercício, sem apresentar estratégias que demonstrem comprometimento com a qualificação dos profissionais. A discussão sobre o contexto histórico da formação de professores evidenciou que a busca por uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, contemplando uma articulação entre formação, condições de trabalho e concepções do professor, faz parte do ideário e das lutas dos educadores, há pelo menos trinta anos (Brzezinsky, 1999; Freitas, 2002; Marques & Pereira, 2002). Contudo, segundo Freitas (2007) “sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, próprias do capitalismo. Entender essas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis” (p.1204).

Ao analisar as discussões sobre os programas alternativos de licenciatura notam-se preocupações acerca das possibilidades que são geradas para a qualificação dos professores, destacando os interesses político-ideológicos por um lado, e acadêmicos por outro (Aquino & Mussi, 2001; Azanha, 2004; Brzezinski, 1999, 2008a; Freitas, 2002, 2003; Gatti, 2008; Marques & Pereira, 2002; Pereira, 1999, 2000; Pimenta, 2002). Nessa direção focalizo dois temas que mostram-se relevantes no processo formativo dos professores, especificamente nos programas alternativos, e que são sublinhados pelos estudiosos da área, a saber: a relação entre a certificação e a qualificação profissional dos docentes; e a proposta de articulação entre as dimensões da teoria e da prática.

A emergência em qualificar um grande número de professores para atender as exigências da LDB/1996 pode contribuir com a repetição de programas frágeis e improvisados, a exemplo das licenciaturas curtas na década de 1970 (Aranha, 2006; Pereira, 1999). Esse cenário de programas alternativos de licenciatura promove questionamentos relativos à necessidade de certificação, processo visto como busca de diplomas de licenciatura, e a realização de uma qualificação profissional, concebida como o desenvolvimento de amplos conhecimentos teórico-metodológicos (Brzezinski, 1999; Melo, 1999; Pereira, 1999, 2000). Uma leitura mais crítica do contexto permite levantar hipóteses de que as recentes políticas educacionais podem contribuir com programas de formação docente caracterizados pelo aligeiramento e pela flexibilidade

(Coelho, 2006; Kuenzer, 1999; Marques & Pereira, 2002).

As ideias de *aligeiramento* e *flexibilidade* são frequentemente atribuídas aos programas alternativos de licenciatura (Brzezinski, 1999, 2008b; Freitas, 2003; Gatti, 2008; Pereira, 1999; Pimenta, 2002; Marques & Pereira, 2002). Tais ideias são entendidas como ações que interferem na organização curricular desses programas no sentido de reduzir a quantidade de horas de sua carga horária, substituindo-as por aproveitamento de experiências na docência, e diminuindo a qualidade acadêmica, científica e cultural dos cursos. Dessa forma, é reduzido o tempo para a busca e a produção do conhecimento, e é estimulada a aquisição de certificados a partir do desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, ocorre um “preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado ‘imediato’ do que se vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escolar” (Brzezinski, 2008b, p.1153).

A flexibilidade curricular, segundo Dias Sobrinho (2002), significa criar estratégias metodológicas que tornem os currículos mais adequados às estruturas sociais emergentes que se configuram no contexto sócio-político-econômico contemporâneo, e mais próximo à lógica do mercado, com valorização da rapidez na ação e do aumento da produtividade. Observa-se a ideia de flexibilidade na DCN-FP, no sentido de “adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas locais” (Chauí, 2001, p.183). Nessa perspectiva, arrisca-se a valorizar somente os conhecimentos/saberes práticos (Tardif, 2002) e com função imediata, e distancia-se dos objetivos de uma qualificação profissional, onde se busca uma sólida formação, fundamentada em saberes científico, pedagógico, cultural e transversal (Brzezinski, 2008b; Tardif, 2002).

As discussões sobre as relações entre a certificação e a qualificação profissional nos programas alternativos de licenciatura aproximam-se dos questionamentos sobre a articulação entre a teoria e a prática na formação docente, considerando que a certificação implica em priorizar os conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos, e a qualificação demanda a articulação desses conhecimentos. Nesses programas é dedicada uma carga horária específica e especialmente expressiva à prática, uma vez que os cursos são concebidos como *capacitação em serviço* (Brasil, 1996, art.87, parágrafo 4º), isto é, as horas trabalhadas pelos professores em formação na educação básica, sem um planejamento e uma intencionalidade *formativa*, são contabilizadas nas disciplinas de prática/estágio (Gatti, 2008; Pereira, 1999).

A proposta de articular as dimensões da teoria e da prática na formação docente é um tema recorrente nas discussões nessa área (Brzezinski, 2002, 2006; Canen & Xavier, 2005; Freitas, 2002; Lelis, 2001; Libâneo, 2001; Pereira, 2000; Raposo & Maciel, 2007; Tardif, 2002). E a legislação educacional em vigência define e orienta que essa articulação deve ser um dos fundamentos das licenciaturas, cabe ressaltar o artigo 61 da LDB/1996 (“associação entre teorias e práticas”); o artigo 3º das DCN-FP (“coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”); e o artigo 3º das DCN-Pedagogia (“o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos”).

No entanto, essa não é uma proposta de fácil desenvolvimento, pois historicamente *teoria e prática* tem sido objeto de diferentes interpretações, resultando na elaboração de diferentes abordagens. Gamboa (2003) apresenta três abordagens que conceituam a relação entre teoria e prática de forma distinta: a) existem as abordagens que privilegiam o papel da teoria, podendo ser classificadas como ideal-racionalistas, onde “os conjuntos de conceitos e representações são formados independentemente da prática dos homens. A prática vem a ser a projeção e a extensão das ideias” (p.124); b) por outro lado, observam-se as abordagens que enfatizam a prática como critério para validação da teoria, a partir de uma concepção pragmático-utilitarista, as quais defendem que “a prática experimental é o único critério da verdade científica e a teoria forma-se com base nos resultados eficazes de ação humana” (p.124); c) e também existe a abordagem dialética, a qual não considera a relação entre teoria e prática em termos de adequação de uma a outra, mas de complementação e de conflito, considerando que “é a própria relação entre elas que possibilita sua existência” (p.125).

Figueiredo (2004) contribui com a discussão sobre a abordagem dialética ao afirmar que manter um nível de tensão entre teoria e prática implica a “não coincidência – ou seja, a teoria não deveria coincidir com a prática –, mas implica a pertinência –, ou seja, a teoria deveria dizer respeito à prática” (p.124). Esse autor argumenta que não se trata de pensar apenas a proximidade e a complementaridade entre teoria e prática, mas de pensar suas distâncias e diferenças, manter a tensão na relação entre tais dimensões é deixar que a prática seja um desafio à teoria e que a teoria irrompa problemas para a prática.

No contexto da formação docente percebe-se a presença dessas diferentes abordagens, é possível analisar que o cenário antes da LDB/1996 é caracterizado ora por

abordagens que enfatizam a prática, presente nas Escolas Normais, ora por abordagens que privilegiam a teoria acadêmico-científica, nos cursos de Pedagogia (modelo de currículo 3+1). As concepções introduzidas por essa lei, com seus desdobramentos, tende a priorizar a dimensão da prática, a partir de uma abordagem pragmático-utilitarista (Guimarães, 2006; Pereira, 2000; Pimenta, 2002). Por outro lado, identificam-se estudiosos que defendem uma visão dialética entre teoria e prática nos processos formativos das licenciaturas, apoiados na ideia de que o exercício da docência, enquanto ação transformadora se constitui na relação que se estabelece entre essas dimensões (Freire, 2000; Gadotti, 2000; Gamboa, 2003; Mello, 2000; Pimenta, 2002).

E em muitos programas alternativos de licenciatura observa-se uma ênfase na formação prática (Aquino & Mussi, 2001; André, 2008; Bello, 2008; Gatti, 2008; Pereira, 1999), aproximando-se de uma perspectiva pragmático-utilitarista, pois a prática dos professores em formação é considerada como suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Pimenta (2002) ressalta que nesses programas existe uma supervalorização da prática, isto é, o processo formativo é desenvolvido em função das necessidades cotidianas dos professores no contexto escolar. Em muitos programas a prática pedagógica dos professores não é colocada como objeto de análise crítica, não observa-se nesse espaço formativo uma abordagem dialética da relação teoria-prática, pois a metodologia de se apropriar da teoria por meio do diálogo com as práticas demandaria um tempo maior do que o disponível nesses formatos de licenciatura (Pereira, 2000; Pimenta, 2002).

O contexto de formação docente que foi objeto desse estudo refere-se a um programa alternativo de licenciatura, o qual está inserido nas políticas educacionais que buscam alternativas emergenciais para titulação de professores em exercício. É um processo formativo que envolve as diferentes concepções relacionadas à formação docente na atualidade e especificamente ao curso de pedagogia, assim como recebe as críticas direcionadas a esse tipo de programa, as quais foram apresentadas anteriormente. Nessa direção, é um programa que se traduz em um espaço de confronto entre concepções distintas e contraditórias, provenientes da legislação educacional, das teorias e dos estudos acadêmicos, e ainda dos atores envolvidos com o processo, como os gestores, os docentes e os professores em formação. Fundamentada em uma perspectiva semiótica e dialógica do desenvolvimento humano, a qual foi discutida nas primeiras seções dessa fundamentação teórica, acredito que o espaço do programa

alternativo de licenciatura cria um universo semiótico específico que canaliza determinadas trajetórias para o desenvolvimento dos docentes em detrimento de outras, muitas vezes não alcançando o desenvolvimento esperado de uma formação acadêmica.

É necessário pontuar que ao participar de programas alternativos de licenciatura, os professores passam por um processo que implica revisar suas práticas, que em muitos casos são validadas por longos anos de experiência, conforme salienta Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006). Assim, voltar a estudar pode significar para essas pessoas mudanças na sua rotina, nas suas condições de vida e nas suas percepções acerca de si e de sua prática profissional, na medida em que são convidados a articular os saberes adquiridos nas atividades cotidianas com os conteúdos da sua formação (Oliveira e cols., 2006; Pimenta, 2002). Mesmo que não ocorra um processo intencional de articulação entre a teoria acadêmica e a prática concreta da sala de aula, o contexto formativo propiciado por uma licenciatura promove situações de confronto entre as concepções que norteiam as teorias científicas e as que foram construídas pelos professores em formação durante sua prática na docência.

Assim, essa experiência pode desencadear processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse estudo, tais processos são concebidos de forma articulada, a dimensão pessoal e a dimensão profissional são vistas como indissociáveis, as quais são constituídas a partir das diferentes posições que o sujeito ocupa nas múltiplas situações que vivencia ao longo da vida (Hermans, 2001; Oliveira e cols., 2006). A construção da prática docente envolve um processo complexo, permeado por significados produzidos nas distintas esferas da vida do sujeito, e em diferentes períodos de sua trajetória pessoal e profissional (Nóvoa, 1998), por isso não é possível pensar em desenvolvimento profissional de forma desvinculada do desenvolvimento pessoal.

Um contexto caracterizado por lutas sociais e políticas, conforme foi discutido anteriormente, exige uma posição ativa dos sujeitos para a produção de novos significados para a sua profissão. Assim como, as pressões sociais têm exigido dos professores novas práticas pedagógicas, para que sejam superadas as complexas dificuldades vivenciadas nos contextos escolares. Será que um programa alternativo de licenciatura atende as necessidades de preparação e de desenvolvimento de professores para esse processo de renovação e de ressignificação da prática docente? As trocas dialógicas realizadas nesse espaço contribuem com a produção e negociação de significados que consigam contribuir com a superação de uma situação histórica de desvalorização do magistério? Como os professores em formação vivenciam a situação

de confronto entre os conhecimentos adquiridos na prática profissional e os conteúdos teórico-metodológicos oferecidos no curso? Partindo da fundamentação teórico-epistemológica adotada sobre desenvolvimento humano e das considerações teóricas discutidas sobre formação docente, realizou-se um estudo que buscou respostas para tais questões. A seguir, apresento os objetivos dessa pesquisa de forma sistematizada e as discussões teórico-metodológicas que sustentaram o processo investigativo.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. OBJETIVOS

Fundamentada na compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação de constituição mútua e bidirecional entre os sujeitos e a cultura, entre a dimensão pessoal e a dimensão social, o objetivo principal desse estudo é investigar o desenvolvimento de professores, no contexto das experiências acadêmicas e sociais vividas em um Programa Alternativo de Licenciatura, tomando por indicadores de desenvolvimento os processos de significação e as mudanças de posicionamentos pessoais a partir da formação superior.

O objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos:

1. Interpretar os significados que orientam o processo formativo do Programa Alternativo de Licenciatura, a partir da análise semiótica e dialógica do Projeto Pedagógico do curso.
2. Analisar os significados atribuídos por docentes e professores-em-formação ao Programa Alternativo de Licenciatura, em situação de entrevista.
3. Identificar, por meio de estudo de caso, o desenvolvimento e mudanças de posicionamentos de uma professora-em-formação em relação a si mesma e à sua trajetória pessoal e profissional, mediada pelo curso superior, realizado em um Programa Alternativo de Licenciatura.

2. METODOLOGIA

A discussão da metodologia foi organizada em duas seções. Inicialmente, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o estudo, em seguida serão descritos os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo do processo investigativo.

2.1. Pressupostos teórico-metodológicos

A proposta de produzir conhecimento científico implica na tarefa de apresentar os paradigmas, os conceitos e a metodologia adotada para a compreensão do fenômeno estudado, atendendo aos critérios que validam a cientificidade da teoria produzida. Alguns estudiosos (Demo, 1998; Gaskell & Bauer, 2002) assinalam que os critérios de cientificidade favorecem a discussão democrática e as trocas nos contextos acadêmicos, por isso devem ser desenvolvidos, negociados e assumidos pela comunidade científica.

Assumo a perspectiva de autores (Denzin & Lincoln, 2006; Gaskell & Bauer, 2002; González Rey, 1997, 2005; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000 e Valsiner, 2007) que concordam com a importância de tais critérios, os quais devem envolver uma descrição detalhada do processo de investigação e valorizar fatores como: (a) a especificidade da situação da pesquisa, com apresentação dos diferentes contextos envolvidos; (b) a relação entre os procedimentos metodológicos, os referenciais teóricos e os objetivos propostos; (c) a articulação entre as necessidades do pesquisador, dos participantes e dos contextos da pesquisa; (d) os critérios de seleção dos participantes; (e) aspectos do perfil do pesquisador que são relevantes para o estudo; (f) as condições de construção do material empírico e de sua interpretação; (g) a análise dos dados em diferentes níveis; e (h) os critérios éticos e os de relevância social e científica.

Para atender tais critérios de cientificidade, é necessário, inicialmente, apresentar que os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam esse estudo partem de uma epistemologia qualitativa. Essa abordagem atende as demandas de uma perspectiva cultural e dialógica do processo de desenvolvimento humano, na qual a linguagem é vista como uma importante ferramenta semiótica, por meio da qual são produzidos e negociados significados (Bakhtin, 2006a, 1929/2006b; Bruner, 1997, Vygotsky,

1934/2000, 2003). Uma epistemologia qualitativa permite a construção de conhecimentos que conferem inteligibilidade às configurações e processos de produção de significados desenvolvidos no contexto semiótico de um Programa Alternativo de Licenciatura e no processo de desenvolvimento de professores-em-formação.

Assim, a questão central a ser atendida pela metodologia, nesse paradigma, é a compreensão dos processos de significação que são produzidos na interação humana, situados em um determinado espaço e tempo, os quais orientam e dirigem a ação dos sujeitos. Nessa perspectiva, o lugar do sujeito é o foco de todo o processo, que tem a marca de sua história pessoal e coletiva. São sujeitos concretos, tanto o sujeito-pesquisador quanto os sujeitos-participantes, que constroem, em meio a relações dialógicas, os diferentes elementos para a compreensão do objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2006; González Rey, 2005; Schwandt, 2006).

A metodologia é vista nesse estudo, com base em Branco e Rocha (1998) e Valsiner (2007), como um processo cíclico, envolvendo elementos que se constituem mutuamente, abrangendo: o fenômeno a ser estudado; as crenças e visões de mundo sustentadas pelos pesquisadores; a relação entre o método e os dados que alimentam a construção da informação e, permeando todo o processo, a experiência intuitiva do pesquisador. Os diálogos realizados no processo investigativo adquirem importância significativa. As múltiplas vozes, oriundas dos sujeitos envolvidos, do método e das teorias utilizadas, tornam-se fontes principais para a construção de inter-relações entre as informações que compõem o material empírico e teórico da investigação, orientando a interpretação e a produção de conhecimentos (González Rey, 2005; Schwandt, 2006).

Dessa forma, o processo de investigação desse estudo caracterizou-se como relacional e interpretativo, pois, a partir das relações dialógicas de sujeitos agentes e intencionais, foram construídas e analisadas as informações sobre o fenômeno. A intenção foi investir em um método que pudesse responder às questões propostas pelos objetivos do estudo e pela fundamentação teórica e que fosse sensível às características do contexto, dos participantes e da pesquisadora. Nesse processo qualitativo, o instrumento foi percebido de forma vinculada aos procedimentos, cujo papel é de facilitar a expressão dos participantes, por meio de estratégias interativas planejadas para o desenvolvimento do processo investigativo, formando um sistema integrado que possibilita a comunicação e a produção teórica (González Rey, 1997, 2005). Fundamentada nessa visão, passo a apresentar a compreensão teórica que assumo em relação aos procedimentos planejados para o estudo.

a) Discussão teórica sobre os procedimentos desenvolvidos

A seleção dos procedimentos foi inspirada na concepção de que uma epistemologia qualitativa tem se caracterizado pela utilização de procedimentos variados, com vistas a prover diferentes indicadores sobre o objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2006; González Rey, 2005; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000), favorecendo a compreensão do assunto pesquisado e a construção de conhecimentos. Os procedimentos desenvolvidos foram: (a) Observação etnográfica; (b) Análise documental; (c) Questionário sociodemográfico; (d) Entrevistas qualitativas (individuais e em grupo).

Sobre a *observação*, concordo com Schwandt (2006) quando assinala que a compreensão dos significados intersubjetivos da ação dos sujeitos depende da imersão do pesquisador em suas experiências de vida, em seus contextos relacionais, atitude que possibilita a observação das regras sociais e das características das negociações que são realizadas. Nessa direção, Denzin e Lincoln (2006), González Rey (2005) e Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000) ressaltam a relevância, inicialmente, da imersão do pesquisador no contexto de pesquisa, visando à apreensão dos elementos que o constituem, favorecendo o delineamento dos significados que propiciarão a fundamentação empírica necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Em momento posterior, a observação é uma estratégia que possibilita focalizar as formas de interação e comunicação que permeiam o cotidiano dos sujeitos, sendo relevante nos processos investigativos qualitativos (André, 2003).

Nesse trabalho, foi realizada a observação etnográfica, método de estudo oriundo da Antropologia social que tem sido apropriado e desenvolvido por variadas áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Educação, por exemplo. É uma observação orientada ao estudo dos significados que são produzidos na cultura, em contextos compartilhados coletivamente, considerando as múltiplas dimensões da situação investigada (Viégas, 2007). Segundo Miller, Hengst e Wang (2003), a observação etnográfica, cujo objetivo é “permitir uma melhor compreensão das múltiplas perspectivas que operam nas interações humanas” (p.225), caracteriza-se por desenvolver-se no contexto natural dos participantes e por ser um processo que envolve a relação entre os aspectos do microcontexto interativo dos sujeitos com o macrocontexto das práticas culturais. Interessa, nesse método, o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, focalizando os detalhes da

dinâmica das relações que constituem o seu cotidiano e o sistema semiótico que orienta suas práticas sociais. Nesse sentido, o método atende os objetivos de investigação do estudo. No contexto educacional, de acordo com André (2003), a observação etnográfica possibilita desvelar os encontros e desencontros que permeiam a prática escolar, “compreendendo o papel e a ação de cada sujeito nesse complexo interacional, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, e desconstruídos ou modificados” (p.41).

O desenvolvimento da observação etnográfica implica um planejamento prévio, a partir dos primeiros indicadores levantados nos contatos iniciais com o cenário do estudo, visando focar situações que deem visibilidade à questão de pesquisa (Ludke & André, 1986). Alguns autores (Denzin & Lincoln, 2006; Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva, 2000; Vianna, 2007) destacam a necessidade de ser realizado um registro sistemático de todas as situações observadas no decorrer da pesquisa, com a organização de um *diário de campo* que represente, no processo de construção de indicadores, uma fonte de ideias e de informações ao pesquisador. Esses estudiosos ressaltam que os registros não representam uma cópia da realidade, mas uma construção que envolve a descrição da situação observada e as percepções e interpretações do pesquisador, participante ativo na produção de conhecimentos.

A observação desenvolvida nesse estudo ocorreu em duas etapas distintas. Na primeira etapa, a observação do contexto de interação dos participantes foi registrada em um *diário de campo* escrito (Miller, Hengst & Wang, 2003; Viana, 2007). Na segunda etapa do estudo, além do registro escrito da observação, foi utilizada também a videogravação, apoiada na concepção de que um procedimento que utiliza a imagem é um recurso de registro significativo dos acontecimentos concretos e das ações temporais dos sujeitos (Loizos, 2002). Segundo Ratcliff (2003), a filmagem enriquece o procedimento de pesquisa, apresentando-se como um instrumento auxiliar, capaz de registrar informações em detalhes, possibilitando apreender melhor algumas nuances da complexidade da interação humana.

Em relação à *análise documental*, alguns autores (Ludke & André, 1986; May, 2004) a caracterizam como um procedimento que fornece informações sobre o fenômeno de forma contextualizada, por meio de registros escritos que apresentam histórias, normas, regras e descrições de práticas sociais. Tais registros tornam-se fontes relevantes para uma compreensão situada histórica e geograficamente. Hodder (2002) assinala que os documentos são importantes recursos na pesquisa qualitativa, pois a

informação oferecida pode favorecer o entendimento acerca dos contextos sociais e ideológicos nos quais o fenômeno em estudo foi produzido. O autor destaca que o texto escrito pode assumir significados diferentes em contextos diferentes, portanto sua interpretação deve considerar seus cenários históricos e sociais e suas condições de produção e de análise.

Um texto escrito, especialmente os que compõem um documento legal (a legislação ou um projeto pedagógico), foco dessa pesquisa, assume um importante papel de legitimação do poder de determinados grupos sociais. Hodder (2002) aponta que seu estudo pode propiciar a compreensão sobre os princípios e normas orientadoras das relações de troca, evidenciando os significados políticos envolvidos na sua produção. May (2004) destaca que os documentos não apenas refletem a realidade, mas a constroem, quando são interpretados e aplicados pelos sujeitos. Assim, a identificação dos significados das propostas de um documento favorece o entendimento sobre determinadas práticas sociais, como as que são desenvolvidos nos contextos de formação acadêmica.

O *questionário* é um dos procedimentos mais usados nas pesquisas, principalmente quando existe um objetivo de quantificação, pois permite o acesso mais abrangente, rápido e simples, embora pouco aprofundado, às informações de pesquisa (González Rey, 2005). González Rey (1997, 2005) argumenta que um questionário de questões fechadas contribui com o acesso a informações objetivas, suscetíveis de descrição, sobre os participantes ou sobre os contextos de pesquisa. Denzin e Lincoln (2006) pontuam que, no contexto das pesquisas qualitativas, o questionário é um procedimento muito utilizado no formato de questões abertas, o que favorece a identificação de concepções e percepções dos participantes em relação ao tema estudado. De acordo com a perspectiva adotada nesse estudo, o questionário caracteriza um procedimento que adquire valor na interação com os demais procedimentos. Assim, pode significar uma fonte importante no processo de investigação, ampliando a compreensão da situação em estudo ao propiciar a construção de indicadores sobre a caracterização e as concepções dos participantes.

As *entrevistas* são vistas, nesse trabalho, como um procedimento que depende da interação entre o pesquisador e os participantes, os quais realizam trocas de significados acerca do objeto de estudo e se envolvem ativamente na construção de informações, por meio de reflexões e discussões (Yokoy, Branco & Lopes de Oliveira, 2008). No estudo foram desenvolvidas entrevistas individuais e em grupo, em dois formatos: entrevista

episódica e entrevista mediada por videogravação, visando a uma variação de estratégias que possibilitassem a compreensão da complexidade presente no processo de desenvolvimento humano.

A entrevista episódica é um recurso que tem como objetivo organizar as experiências do sujeito em episódios significativos, visando contextualizar as suas experiências a partir do seu próprio ponto de vista (Flick, 2002). Esse procedimento deve ser suficientemente aberto para possibilitar ao sujeito condições de selecionar os episódios que tenham relevância subjetiva para ele. Flick (2002) destaca que esse é um tipo de entrevista mais orientada, com a presença de narrativas em pequena escala, baseadas em episódios que representam situações concretas vivenciadas pelo sujeito. Gaskell (2002) assinala a relevância de o entrevistado compreender a lógica da entrevista e a importância de sua participação, por meio de uma explicação que inclua os objetivos da atividade para a pesquisa e o seu funcionamento, facilitando uma familiarização com a técnica. Esse procedimento favorece a compreensão sobre os processos de significação vivenciados pelo sujeito, por meio da articulação entre a sua narrativa e a sua ação intencional, representada pelos episódios selecionados.

O outro formato de entrevista que foi utilizado, com a mediação de videogravação, inspira-se em modelo frequentemente utilizado no contexto educacional, tanto em situações de pesquisa quanto em espaços de formação de professores (Leite & Colombo, 2006; Sadalla & Larocca, 2004). Esses autores denominam esse procedimento de autoscopia, no qual o participante é filmado em um determinado contexto e, posteriormente, é colocado em uma situação para observar o material gravado, editado ou não, para que faça considerações sobre o mesmo, a partir de solicitações do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa. Ribeiro (2006) também realizou, em seus estudos, entrevistas semiestruturadas com utilização de videogravação. Nesse procedimento, a pesquisadora apresentava aos participantes alguns trechos das negociações produzidas nas situações filmadas, e solicitava que comentassem suas práticas.

No presente estudo, a videogravação utilizada na entrevista foi composta por trechos da filmagem que retratavam episódios representativos para os objetivos propostos. Os episódios são compreendidos como uma sequência de eventos interativos que ocorre entre duas ou mais pessoas que realizam alguma atividade em conjunto, ou seja, são trechos do registro de pesquisa em que se pode circunscrever um grupo de pessoas a partir do que fazem juntas (Munhoz & Maciel, 2008; Pedrosa & Carvalho,

2005). Selecionar um episódio implica o recorte de uma sequência de eventos interativos imersos nas relações dialógicas, os quais atendem aos objetivos de cada estudo em particular (Carvalho, Branco, Pedrosa & Gil, 2002).

Finalmente, o procedimento da *entrevista em grupo* tem como objetivo possibilitar o debate, no qual as relações intersubjetivas entre os participantes assume um lugar particularmente importante no processo de análise acerca dos significados sobre um tema em estudo (Domingues, 2006; Guimarães, 2006). Segundo Gaskell (2002), é necessário planejar uma situação que estimule os participantes a falar e a reagir às falas e reações das outras pessoas do grupo, criando uma interação que represente minimamente as possibilidades de produção de significados que ocorrem no contexto do estudo.

Rasera e Japur (2001) assinalam que o grupo constitui-se em um espaço privilegiado para a observação do processo de negociação entre os participantes, por meio da identificação dos movimentos de desconstrução de significados e de construção de novos significados e de narrativas sobre si próprios e sobre a realidade. O grupo é constituído por inúmeras vozes representadas pelos participantes, bem como pelos discursos sociais mais amplos. Desse modo, o foco de análise direciona-se para a negociação e a dialogia presente nesse espaço (Bakhtin, 2006a; Rasera & Japur, 2001). O trabalho realizado com grupos pode propiciar a análise dos distintos posicionamentos tornados possíveis em uma relação grupal, a partir da participação dos sujeitos nos debates e nas trocas realizadas; contribuindo, assim, com uma visibilidade dos processos de significação.

Concluindo, o método desenvolvido caracterizou-se por ser processual e por apresentar uma diversidade de procedimentos, que foram executados a partir de uma postura flexível e dinâmica, exigindo da pesquisadora reflexões e construções constantes. As informações foram construídas a partir da articulação produzida entre os diferentes procedimentos. As análises tiveram como foco a investigação dos significados que permeavam o material empírico e a compreensão das relações dialógicas estabelecidas entre as diferentes vozes presentes no processo de significação desencadeado pelo estudo (Bakhtin, 2006a; Vygotsky, 1934/2000). Branco e Rocha (1998) sublinham que o desafio posto ao pesquisador é de usar sua criatividade e experiência intuitiva no desenvolvimento de uma metodologia que seja flexível e adaptável a cada etapa do processo investigativo, visando responder adequadamente às questões propostas pelos objetivos do estudo. Apoiada nessa visão, passo a apresentar

os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesse estudo.

2.2. Procedimentos metodológicos

A base paradigmática e a natureza dialógica do objeto desse estudo nortearam o desenvolvimento de procedimentos que privilegiaram as situações interativas entre os participantes e a pesquisadora, de forma contextualizada. Ao longo do processo investigativo, o desenho metodológico foi adequando-se às demandas de um objeto que se caracteriza por ser dinâmico e complexo, portanto não houve uma sequência rígida de aplicação de estratégias.

De início, apresento um esquema (figura 1), com o desenho metodológico do estudo e um quadro (1) com a cronologia dos procedimentos empíricos, com o objetivo de oferecer uma visão “panorâmica” do processo de pesquisa, o qual será discutido detalhadamente a partir dos seguintes tópicos: (a) procedimentos éticos; (b) contextos de pesquisa; (c) participantes; (d) procedimentos de construção das informações e (e) procedimentos de análise das informações.

DESENHO METODOLÓGICO

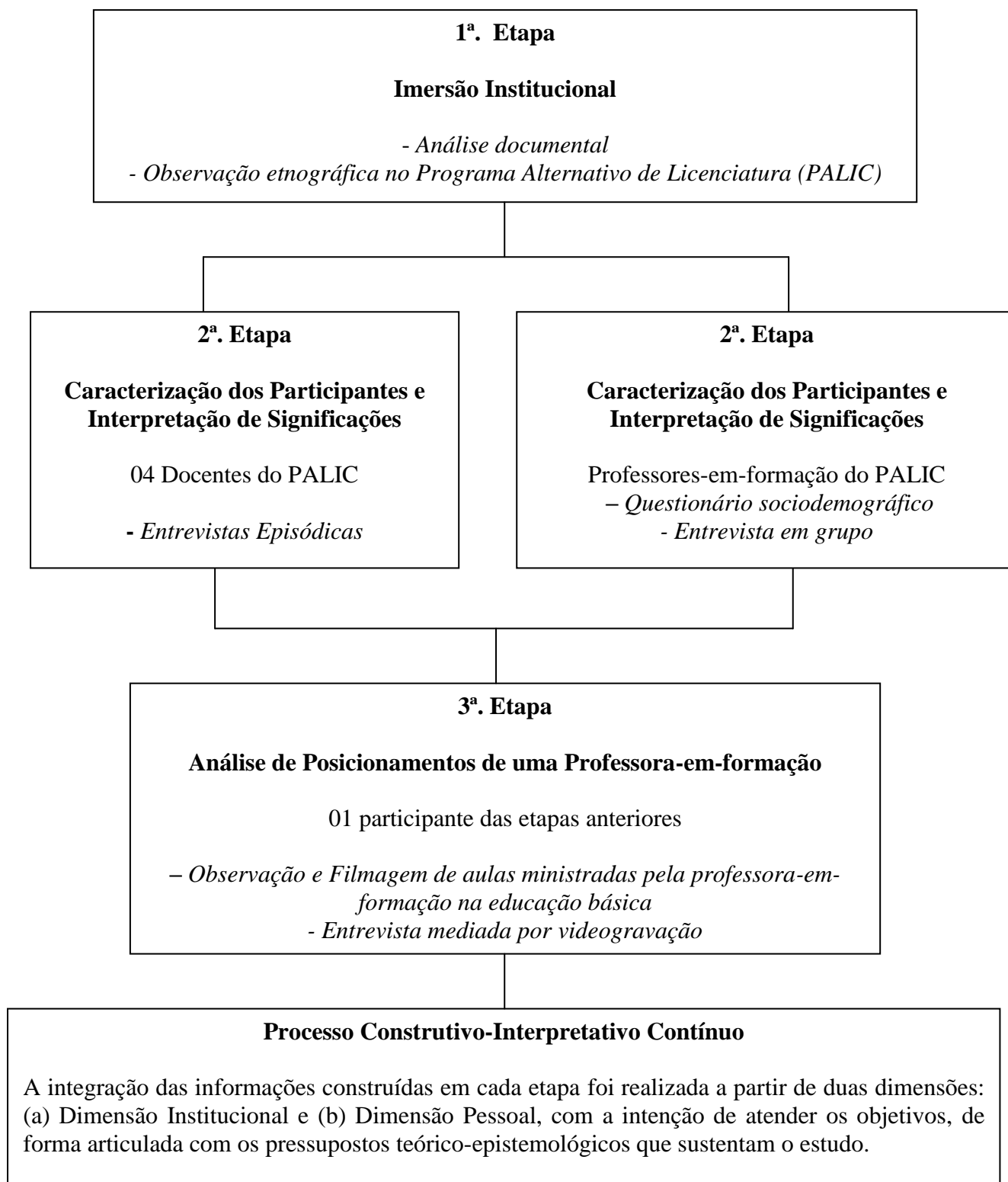


Figura 1. Esquema do desenho metodológico da pesquisa.

O estudo abordou os processos de significação que ocorrem nas relações dialógicas no espaço de formação profissional do PALIC e os significados que o sujeito atribui a si próprio e à realidade neste contexto formativo e no seu contexto de atuação profissional. O interesse foi não perder de vista a relação bidirecional e constante entre as dimensões pessoais e sociais que constituem o desenvolvimento humano, por isso investiguei de forma articulada as características da dimensão coletiva e as singularidades da dimensão pessoal dos sujeitos, segundo os conceitos discutidos por Valsiner (2001, 2007) e Hermans (1999, 2001, 2003). Em seguida, será apresentado um quadro com a cronologia dos procedimentos empíricos, sintetizando o caminho percorrido durante o estudo.

Quadro 1 – Cronologia dos procedimentos empíricos

Período	Atividade desenvolvida
Maio de 2008	- Pesquisa por unidades universitárias da IES que foi <i>locus</i> da pesquisa, por meio do site da instituição. - Contatos telefônicos, com o intuito de marcar a primeira visita.
Junho de 2008	- Primeiras visitas à unidade universitária selecionada.
Julho de 2008	- Aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. - Visitas à unidade durante o período do <i>Intensivo</i> .
Agosto de 2008	- Reunião com a direção da unidade e coordenação do curso de Pedagogia, para negociar o desenvolvimento do estudo no campo.
Setembro de 2008 a Maio de 2009	- Realização da 1ª etapa – Análise documental e Observações etnográficas no PALIC. - Realização da 2ª etapa – Questionário sociodemográfico e Entrevistas com docentes e com professores-em-formação.
Abril a Agosto de 2009	- Realização da 3ª etapa – Observações etnográficas em uma escola de educação básica e Entrevista com uma professora-em-formação.

a) Procedimentos Éticos

Os códigos de ética em pesquisa com seres humanos foram historicamente construídos por associações profissionais e acadêmicas, visando criar princípios de proteção aos sujeitos e às instituições que participam de estudos científicos. Segundo Christians (2006), essa é uma questão polêmica, pois sob o nome de ética englobam-se diferentes concepções de mundo, de ser humano e de pesquisa. Existe, porém, certo consenso entre os códigos ao garantirem aos sujeitos a autonomia de participar voluntariamente de um estudo, tendo o direito de serem informados sobre a natureza e as consequências da investigação, além de terem sua identidade e integridade protegida.

Dessa forma, respeitando os parâmetros normativos de uma pesquisa científica definidos pela Resolução 196/1996 (Conselho Nacional de Saúde, 1996) do Conselho de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde e pela Resolução 016/2000 (Conselho Federal de Psicologia, 2000) elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia, o projeto desse estudo foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade de Brasília.

Ao longo do processo investigativo, ao iniciar cada etapa, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para que os participantes atestassem e formalizassem sua concordância em participar do estudo. Na terceira etapa da pesquisa, realizada nas escolas de educação básica, também os pais ou responsáveis pelos alunos da turma observada, autorizaram a participação de seus filhos por meio de assinatura do TCLE. Os modelos dos TCLE utilizados encontram-se em anexo (Anexos 1, 2, 3 e 4).

b) Contextos de Pesquisa

É necessário destacar que as diferentes etapas do estudo foram realizadas em contextos distintos, por isso organizei a apresentação em duas partes: contexto do Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC) e contexto da escola de educação básica.

Contexto do Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC)

As duas primeiras etapas do estudo ocorreram no contexto educativo do Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC), o qual oferece diferentes licenciaturas com o objetivo de atender professores em exercício na educação básica. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma do curso de Pedagogia, devido ao interesse da pesquisadora em compreender o processo formativo de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

O PALIC ocorre em várias unidades de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública¹, as quais são distribuídas em diferentes municípios de um estado da região centro-oeste do país. A unidade universitária onde desenvolvi a pesquisa foi selecionada devido a dois fatores que favoreciam a realização do estudo, a saber: a) a unidade atendia duas turmas de pedagogia que terminariam o curso no mês de setembro de 2009, portanto, considerando o cronograma da pesquisa, nesse período seria possível acompanhar o segundo e o terceiro anos do curso, o que favorecia o atendimento dos objetivos propostos no estudo; b) o fato de serem duas turmas oferecia opções para seleção dos participantes, quer dizer, caso uma turma não se disponibilizasse a participar do estudo, seria possível recorrer a outra. Tal seleção também dependeu da autorização da direção da unidade, assim como da disponibilidade de participação do coordenador de curso, de docentes² e de professores-em-formação.

A unidade universitária selecionada funciona em um prédio de uma antiga escola de ensino fundamental, o qual foi emprestado pela prefeitura enquanto a IES constrói a sede definitiva. O prédio é todo térreo, com as salas organizadas em torno de um pátio central. São oito salas de aula, uma biblioteca, um mini-auditório, uma cantina e salas para administração (almoxarifado, coordenação, secretaria e direção), além de um banheiro feminino e um masculino. Não foram realizadas adaptações na infraestrutura do prédio, a unidade universitária tem semelhança a uma escola municipal, considerando as cores usadas nas paredes, a disposição espacial das salas de aula e do pátio, aproximando, desse modo, dos contextos em que muitos dos professores-em-formação trabalham. No capítulo de Resultados e Discussão, apresento uma

¹ O nome da Instituição de Ensino Superior e do Programa Alternativo de Licenciatura os quais foram *locus* do estudo serão mantidos em sigilo, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.

² Serão usadas as terminologias: docente e professor-em-formação, para nomear os docentes e os discentes do PALIC, respectivamente.

caracterização detalhada do PALIC, relativa ao seu currículo e à proposta pedagógica do curso de Pedagogia.

Essa unidade universitária também atende outros cursos, a saber: Licenciatura em Ciências Biológicas (PALIC); Gestão em Sistema Prisional e Gestão Pública (Cursos Sequenciais – Programa Especial de Graduação); Psicopedagogia e Gestão Educacional (Pós-Graduação). Desenvolve, ainda, vários Projetos de Extensão que atendem a comunidade como: Informática Básica, Linux, Montagem e Manutenção de computadores, Inglês, Espanhol, Curso para profissionais de beleza e Curso Preparatório Pré-Vestibular Comunitário.

O município onde se localiza a unidade universitária selecionada faz parte da região metropolitana da capital do Estado, distancia-se 18 km do seu centro. A população estimada em 2009 foi de 510.770 habitantes, sendo 90% urbana. Esse município possui um importante parque industrial, com indústrias de médio e grande porte, portanto sua principal atividade econômica é a indústria, com foco em material de construção. Também se destacam como atividades econômicas o comércio e a prestação de serviço. O seu desenvolvimento é dificultado por uma infraestrutura deficiente, principalmente quanto à cobertura de esgoto, água tratada, energia, transporte coletivo, serviços de saúde e falta de escolas públicas. Em 1999, foi inaugurada a primeira faculdade particular nesse município, com o curso de Ciências Contábeis; também em 1999, a IES em tela nesse estudo implantou uma unidade universitária, com o curso de Pedagogia. Em 2000, foi inaugurada uma segunda faculdade particular, com os cursos de Letras e de Pedagogia. Atualmente, essas Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem diferentes cursos de graduação e pós-graduação, abrangendo as áreas de ciências jurídicas, humanas, da saúde e da educação (www.ucp.fazenda.gov.br; sites das IES mencionadas³).

Contexto da escola de educação básica

A terceira etapa da pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular de educação básica, localizada no mesmo município da unidade universitária descrita anteriormente. Essa escola é espaço de atuação profissional da professora-em-formação

³ Serão omitidos os nomes do Município e das Instituições de Ensino Superior mencionadas, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, conforme dito anteriormente.

selecionada para participar dessa etapa, os critérios dessa seleção serão discutidos no item relativo aos participantes.

A escola particular é de pequeno porte, com dez anos de funcionamento. Atende aproximadamente 140 alunos de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; funciona em dois turnos: matutino e vespertino; em cada turno possui sete turmas, uma de cada série. É uma empresa familiar, cujos proprietários atuam como diretores (diretora pedagógica e diretor financeiro). O corpo docente é composto por dez professores, sendo que quatro trabalham nos dois períodos e os demais em um período; a equipe administrativa é composta por duas auxiliares de limpeza e uma secretária escolar.

O espaço físico da escola é reduzido, as salas de aula são pequenas (aproximadamente 30 m²), para atender uma média de 20 alunos por turma. O mobiliário das salas é padronizado: mesas e cadeiras; prateleira com os livros didáticos para as séries iniciais de escolarização, cadernos e outros materiais dos alunos; um quadro-negro; um mural de compensado forrado com feltro e decorações coloridas nas paredes (figuras de animais, elementos da natureza, personagens de histórias infantis). Além de sete salas de aula, a escola possui uma cantina, uma biblioteca e salas da administração (almoxarifado, secretaria, direção). O pátio tem aproximadamente 100 m², conta com um parquinho de areia com três balanços e dois escorregadores e dois banheiros, um feminino e um masculino.

A pesquisa foi realizada no turno matutino, com a turma de 3º ano do ensino fundamental da professora-em-formação que participou dessa etapa; os espaços usados foram a sala de aula e o pátio da escola.

c) Participantes

A apresentação dos participantes foi organizada em duas partes, considerando que a pesquisa dividiu-se em dois momentos bem distintos: a 1ª e 2ª etapas aconteceram no espaço do PALIC e a 3ª etapa ocorreu no espaço de uma escola de educação básica.

Participantes da 1ª e 2ª etapa da pesquisa

Nessas etapas, participaram docentes e professores-em-formação. Como cada grupo participou de procedimentos diferentes, apresentarei cada um de forma separada:

- Professores-em-formação:

No primeiro mês de observação etnográfica, participaram da pesquisa duas turmas do curso de Pedagogia, com o objetivo de conhecer e me familiarizar com o campo. A partir do segundo mês, foi selecionada uma turma do curso. O critério para seleção foi o interesse e a disponibilidade dos professores-em-formação pelo processo investigativo, identificado através de comportamentos de aproximação em relação à pesquisadora durante conversas informais, de questionamentos sobre o estudo e da aceitação do convite para participação no questionário.

A turma de pedagogia que participou da observação etnográfica e que respondeu ao questionário sociodemográfico era composta por 38 professores-em-formação, dos quais 36 eram mulheres, com faixa etária entre 20 e 60 anos. A maioria (60%) era composta de mulheres casadas e com filhos, moradoras de diferentes cidades: 53% da capital do estado; 41% do município onde se localizava a unidade universitária observada e 6% de outros dois municípios próximos onde não havia o PALIC (no capítulo de Resultados são apresentadas explicações sobre a distribuição do PALIC nos diferentes municípios do Estado). Cabe esclarecer que as turmas do PALIC que funcionavam na capital foram finalizadas devido a problemas burocráticos relacionados à IES, dessa forma, seus professores-em-formação migraram para outras instituições ou para a unidade foco do estudo.

A turma incluía pessoas com formação anterior englobando unicamente o segundo grau (43%); o nível técnico (magistério) (31%) e também outros cursos de nível superior (completo e incompleto) (23%). A maior parte da turma trabalhava na educação básica, sendo que 44% atuavam em um período e 34% em dois períodos por dia. Em anexo, apresento uma síntese com informações sociodemográficas construídas a partir do questionário aplicado na turma (Anexo 9).

A turma de Pedagogia foi convidada a participar de uma entrevista em grupo, na qual foi destacado que eu precisaria de 10 a 12 professores-em-formação que atendessem os seguintes critérios: (a) ter participado das etapas anteriores do estudo

(observação etnográfica e questionário) e (b) disponibilidade de tempo para participar do encontro, que ocorreria em horário alternativo às aulas. O grupo foi formado por nove componentes que se apresentaram voluntariamente. Todos esses participantes são casados e têm filhos. A seguir, apresento um quadro com alguns dados de identificação, sendo que todos os nomes usados no trabalho para identificação dos participantes são fictícios:

Quadro 2 – Professores-em-formação que participaram da Entrevista em Grupo

Participantes	Tempo de magistério	Formação anterior	Experiência Profissional
1. Raquel	01 ano	2º grau	Trabalha com séries iniciais do ensino fundamental.
2. Beatriz	03 anos	2º grau	Começou a trabalhar como auxiliar de coordenação e, atualmente, leciona para séries iniciais do ensino fundamental.
3. Débora	06 anos	Magistério	É licenciada em Letras. Seu interesse é trabalhar com turmas de alfabetização, por isso foi necessário fazer o curso de Pedagogia.
4. Olívia	06 anos	2º grau	Além da docência, Olívia também trabalhou no comércio durante 25 anos. Atualmente, trabalha como coordenadora pedagógica em uma escola particular.
5. Pérola	06 anos	2º grau	Trabalha como coordenadora pedagógica em uma escola pública.
6. Claudia	07 anos	2º grau	Fez o curso de Comércio Exterior. Trabalhou como bancária durante 14 anos. Atualmente, trabalha com projetos específicos na Educação Especial.
7. Natália	12 anos	Magistério	Além da docência, Natália trabalhou como técnica em enfermagem. <i>Ela participou da 3ª etapa da pesquisa.</i>
8. Beto	18 anos	Magistério	Além da docência, Beto trabalhou como bancário durante 25 anos. Atualmente está aposentado.
9. Márcia	19 anos	Magistério	Tem experiência tanto na docência, como na secretaria escolar.

- Docentes:

Na fase de observação etnográfica, foram observadas aulas de dez docentes: cinco mulheres e cinco homens, com faixa etária entre 25 e 46 anos. Todos tinham

formação em Licenciatura Plena; oito eram Especialistas em Educação e, duas professoras, Mestras em Educação. Os docentes tinham experiência profissional na educação básica e em cursos do PALIC; quatro deles também tinham experiência em outras instituições de ensino superior.

Desses 10 docentes que participaram da observação etnográfica, quatro foram convidados para participar da entrevista, a partir dos seguintes critérios: (a) um profissional que trabalhasse também na coordenação do curso, pois assim poderia contribuir com conhecimentos acerca das propostas e da dinâmica de funcionamento do mesmo; (b) profissionais que trabalhassem com a turma investigada; c) docentes que mostrassem maior disponibilidade com o estudo, por meio de questionamentos e de aproximação da pesquisadora durante a observação etnográfica. Apresento a seguir um quadro com a descrição dos docentes que participaram da entrevista:

Quadro 3 – Docentes que participaram da Entrevista individual

Participantes	Formação	Observações
1. Hélio	Licenciatura em História	Hélio tem experiência de 12 anos em docência na Educação Básica em escolas públicas e particulares no interior do Estado. E 09 anos em educação superior, especificamente na IES <i>locus</i> do estudo, trabalhou em Licenciaturas de História, Filosofia, Geografia e Pedagogia, em diferentes unidades universitárias. Também trabalhou como coordenador pedagógico do PALIC. Atualmente é docente.
2. Carlos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Carlos detém o título de Especialista em Educação. Tem 09 anos de experiência na educação básica, em escolas particulares da capital e 03 anos na educação superior, especificamente no PALIC, em cursos de Biologia e Pedagogia.
3. Patrícia	Bacharel em Direito e Licenciatura em Letras	Patrícia realizou duas especializações e é Mestre em Educação. Tem experiência de 23 anos na educação básica em escolas particulares e públicas da capital, e 11 anos na educação superior, em instituições públicas e particulares do estado, em cursos de graduação e pós-graduação.
4. Carmem	Licenciatura em Pedagogia	Carmem detém o título de Especialista em Educação. Tem experiência de 23 anos na educação básica, e 10 anos na educação superior, em instituições públicas e particulares no interior do Estado. Começou como docente no PALIC desde o início do programa, em 1999, e atualmente além de docente, é coordenadora do curso foco dessa pesquisa.

Participantes da 3ª etapa da pesquisa

Nessa etapa, uma professora-em-formação e seus alunos de 3º ano do ensino fundamental participaram do procedimento de observação etnográfica em uma escola particular de Educação Básica. A professora também participou de uma entrevista individual.

O convite para participar dessa etapa foi feito aos professores-em-formação que participaram da entrevista em grupo, a partir da exposição dos seguintes critérios: (a) ter experiência na educação básica; (b) ter participado de todas as etapas anteriores da pesquisa; (c) estar atuando profissionalmente, ministrando aulas em uma escola em que a direção e os pais autorizassem a observação e a videogravação do contexto de sala de aula; (d) ter disponibilidade de tempo para participar de observações de sua prática, na instituição em que trabalha, e para a entrevista apoiada em videogravação. Durante as negociações sobre o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, três professoras-em-formação mostraram certo interesse, porém Natália foi a que apresentou maior disponibilidade para participar, além de condições mais propícias em relação à escola de educação básica, por isso foi selecionada.

Natália, 39 anos de idade, é casada, tem dois filhos, um menino de 10 anos e uma menina de 07. O marido é licenciado em Matemática e trabalha como diretor pedagógico de uma escola pública municipal. A família mora no município onde se localiza a unidade universitária objeto da pesquisa. No capítulo de Resultados e Discussão, apresento uma caracterização de Natália, com informações mais detalhadas sobre sua prática docente. A participação da professora-em-formação dependeu também de sua adesão ao estudo, de acordo com sua disponibilidade em contribuir com o processo investigativo.

A classe de 3º ano do ensino fundamental em que atuava Natália era composta por 22 alunos: 11 meninas e 11 meninos, com faixa etária entre 08 e 09 anos.

d) Procedimentos de construção das informações

Serão discutidos nessa seção os procedimentos para a construção das informações, a partir da perspectiva de que, em cada momento do processo investigativo, a “lente” da pesquisadora, conforme discute Rogoff (2005), focalizou um

determinado aspecto, sem perder de vista o quadro geral. Acredito que o fenômeno em estudo pode ser interpretado como um filme, devido ao movimento contínuo das relações bidirecionais entre os sujeitos e os contextos. Nesse sentido, ora focalizei as significações que compõem o contexto semiótico do PALIC, ora os significados produzidos por uma professora-em-formação a respeito do seu processo formativo e de sua prática docente.

Para atender tal propósito, o processo de pesquisa foi organizado em três etapas, conforme apresentado no esquema do desenho metodológico. Cada etapa abrangeu diferentes procedimentos e esteve vinculada às demais, levando à permanente construção de indicadores. A seguir, apresento o processo de desenvolvimento de cada etapa. A apresentação dos procedimentos de análise será feita em seção posterior, para efeito de organização didática do texto, entretanto é importante sublinhar que tais procedimentos foram realizados de forma articulada.

1ª. Etapa – Imersão Institucional

Essa etapa propiciou uma aproximação com o contexto e com os participantes do estudo e favoreceu o conhecimento dos significados que participam da proposta do curso e permeiam a ação de seus agentes, além de ter contribuído com o delineamento das diferentes etapas do processo investigativo. Ao longo dessa etapa, foram desenvolvidos dois procedimentos: observação etnográfica e análise documental.

- Observação etnográfica:

As observações no contexto do PALIC possibilitaram uma compreensão das características desse processo formativo, por meio da identificação dos significados que são produzidos e negociados entre os atores desse espaço, docentes e professores-em-formação (Miller, Hengst & Wang, 2003). O contexto de uma aula representa um cenário fértil para o entendimento dos processos de significação, nos quais as pessoas ocupam diferentes posicionamentos e favorecem o desenvolvimento de variadas relações com um constante movimento de consenso e de confronto de ideias (André, 2003).

O procedimento de observação etnográfica foi realizado ao longo de um ano,

com uma frequência variando entre dois e três finais-de-semana por mês, o que contabilizou 36 visitas e 222 horas de observação. Entre os meses de junho e agosto de 2008, foram realizadas seis visitas (10 horas) à unidade universitária, para reuniões com a diretora e a coordenadora do curso, com apresentação da pesquisa e negociação sobre o processo investigativo e também para reconhecimento do espaço físico e da rotina da unidade. Essas visitas contribuíram com minha inserção situacional no contexto de pesquisa. Nos meses de setembro a dezembro de 2008, foram realizadas observações em sala de aula, com uma frequência de três finais de semana por mês, alternando os dias entre sexta-feira (noturno) e sábado (matutino e vespertino), quando eu ficava na Instituição durante todo o período da aula.

Em janeiro de 2009, aconteceu o período do *Intensivo*, os professores-em-formação tiveram aulas durante três semanas do mês, de segunda-feira a sábado, de manhã e à tarde. Nesse período, realizei observações duas vezes por semana, em dias aleatórios, alternando os turnos, ora matutino, ora vespertino e, uma vez por semana, ficava nos dois turnos. Nos meses de fevereiro a abril de 2009, continuei a observação e, para alcançar um desligamento gradativo da turma, devido ao encerramento do procedimento, diminuí progressivamente a frequência de visitas para dois e, em seguida, para um final de semana por mês. No mês de maio, foi realizada uma última visita (2 horas) à turma, quando foi explicado aos professores-em-formação sobre o término da fase de observação e sobre o início da terceira etapa. Agradei a colaboração de todos e solicitei os respectivos contatos para que pudesse enviar oportunamente textos que falassem dos resultados da pesquisa. Não foi possível marcar uma data fixa para um *feedback* do estudo, pois o curso terminaria em agosto de 2009, período no qual eu ainda não teria terminado o desenvolvimento das análises.

Foram observadas aulas de dez disciplinas, a saber: Recreação e Jogos (20 horas/aula); Planejamento, Currículo, Gestão e Avaliação na Educação Básica (20 h/a); Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II (15 h/a); Literatura Infanto-Juvenil (20 h/a); Teoria e Prática do Ensino de Ciências (25 h/a); Teoria e Prática do Ensino de História (30 h/a); Teoria e Prática do Ensino de Geografia (15 h/a); Prática, Contexto e Vivência na Educação Inclusiva (15 h/a); Projeto de Pesquisa (20 h/a) e Prática Pedagógica III: Educação Infantil (30 h/a). Essas disciplinas foram ministradas no período da observação, portanto a sua seleção dependeu do calendário do curso. Tentei manter alguma regularidade entre a quantidade das aulas observadas em cada disciplina.

As observações foram registradas em um *diário de campo* (Denzin & Lincoln, 2006; Rossetti-Ferreira, Amarin & Silva, 2000; Vianna, 2007), incluindo descrições sobre: o ambiente físico; as estratégias de ensino adotadas pelos docentes; o comportamento dos professores-em-formação e as situações interativas durante as aulas. Também fiz anotações de algumas falas dos docentes e dos professores-em-formação e relatei percepções pessoais e reflexões acerca dos fatos observados. Algumas anotações eram realizadas no tempo real da observação e, posteriormente (geralmente no mesmo dia), eu complementava os registros. Estabeleci uma rotina de registrar o *diário de campo* em formato digital, exercício que gerava reflexões e percepções que alimentavam o processo interpretativo e orientavam as observações seguintes.

As informações construídas nesse procedimento contribuíram com conhecimentos acerca dos significados e das características desse contexto formativo e sustentaram todas os níveis de análise da pesquisa, quer dizer, elas foram particularmente importantes para a atribuição de sentido das informações produzidas nos demais procedimentos.

- Análise documental:

Durante a realização da observação etnográfica, tive conversas informais com a coordenadora do curso a respeito do PALIC, nas quais ela destacou que todo o desenvolvimento do programa é orientado por seu Projeto Pedagógico. Assim, baseada na sinalização da coordenadora, esse documento configurou-se como um mediador semiótico de suma importância na operacionalização do curso observado, pois, além de organizar todas as atividades desenvolvidas pelos coordenadores de curso e docentes, ainda torna possível a circulação de significados que orientam a construção de concepções acerca da docência.

A ideia de analisar o Projeto Pedagógico do PALIC apoiou-se na perspectiva de que os documentos podem possibilitar o entendimento acerca dos contextos sociais e ideológicos nos quais foram produzidos e participam da construção da realidade, ao serem interpretados e aplicados pelos sujeitos, conforme foi discutido anteriormente (Hodder, 2002; May, 2002). Nesse sentido, a análise do Projeto Pedagógico contribuiu com o conhecimento sobre o PALIC e evidenciou questões como: concepções relacionadas à formação de professores que permeiam o programa; legislação educacional que sustenta o documento; proposta pedagógica dos cursos. A análise

também possibilitou a identificação de regras do funcionamento do programa, tais como: estratégias de seleção dos docentes e dos professores-em-formação; organização do calendário e do horário de aulas; sistemática de avaliação.

A coordenadora do curso apresentou duas versões do Projeto Pedagógico que orientam seu trabalho na coordenação. Uma delas, a versão A do Projeto, apresenta de forma detalhada o PALIC e serve de orientação para todos os cursos de licenciatura desenvolvidos nas diferentes unidades universitárias da IES. A versão B apresenta o programa de forma mais resumida e se refere especificamente ao curso de Pedagogia focalizado no estudo. As duas versões estruturam-se em partes que abrangem: (a) Justificativa; (b) Operacionalização (instituições gestoras; vagas; corpo docente; avaliação do curso; frequência; rendimento escolar e transferência do professor-em-formação e calendário escolar); (c) Currículos dos cursos (diretrizes básicas; perfil profissional; objetivos; dependências e reprovações; calendário anual; matriz curricular e ementário).

Para o trabalho analítico desenvolvido com o Projeto Pedagógico, busquei fundamentação em Bakhtin (2006a, 1929/2006b), ao entender que um texto encontra-se dialogicamente articulado a outros textos. Foi especialmente importante para as análises o conceito de intertextualidade, o qual discute que as relações dialógicas podem materializar-se entre dois ou mais textos, de modo que um se relaciona com outro já existente (Bakhtin, 2006a, p.309). Fiorin (2008) explica que as vozes podem ser demarcadas por fronteiras linguísticas precisas, de forma explícita, por meio do recurso ao discurso direto e indireto, citações, alusão, etc. e, de forma implícita, situação em que não existe uma demarcação nítida entre as vozes, que só podem ser reconhecidas no contexto da obra por meio de um trabalho analítico ou interpretativo.

As informações construídas a partir da análise do Projeto Pedagógico do PALIC contribuíram com a elaboração da dimensão institucional, a qual será apresentada posteriormente.

2ª. Etapa – Caracterização dos participantes e interpretação de significações

A 2ª etapa ocorreu juntamente com a 1ª e proporcionou informações sobre a caracterização dos participantes e sobre as significações que produzem acerca da formação docente e, especificamente, do PALIC.

Fundamentada em uma perspectiva que resgata o papel ativo de sujeitos, situados histórica e socialmente, acreditei na relevância de conhecer o contexto sócio-cultural dos participantes, a partir de informações sobre idade, sexo, escolarização e de seus contextos culturais. Para alcançar tais objetivos, desenvolvi nessa etapa três procedimentos: (a) um questionário sociodemográfico com os professores-em-formação; (b) uma entrevista episódica com quatro docentes do curso e (c) uma entrevista em grupo com professores-em-formação.

- Questionário sociodemográfico com os professores-em-formação:

O questionário contribuiu com informações sobre as características sociodemográficas dos professores-em-formação. A análise desse procedimento ancora-se na crença de que, dependendo do grupo ou da posição social do sujeito nos diferentes contextos, é favorecida a produção de determinados significados, em detrimento de outros, considerando o processo de canalização cultural e as características das relações dialógicas (Rossetti-Ferreira, Amarin & Silva, 2000; Valsiner, 1989, 2007). Nesse sentido, as possibilidades de entendimento sobre os significados construídos pelos participantes são ampliadas pela identificação dos grupos sociais aos quais estão vinculados, de acordo com sua faixa etária, sexo, situação social e econômica, dentre outros fatores.

O instrumento utilizado teve caráter exploratório, sem intenção de validação e foi composto por questões fechadas, que propiciaram informações descritivas sobre os professores-em-formação, e por questões abertas, as quais evidenciaram os significados atribuídos ao PALIC. Um modelo do questionário encontra-se em anexo (Anexo 5).

O questionário foi aplicado no dia 22 de novembro de 2008; uma docente cedeu um tempo de sua aula para essa atividade, a participação dos professores-em-formação foi voluntária e todos os que estavam em sala se propuseram a responder ao instrumento. Foi explicado o objetivo do procedimento e a pesquisadora permaneceu no recinto durante a atividade, à disposição para possíveis esclarecimentos.

A construção das informações a partir desse procedimento envolveu a categorização das questões abertas e a análise quantitativa simplificada das questões fechadas. Tais informações contribuíram com a elaboração das duas dimensões analisadas no estudo.

- Entrevista em grupo com os professores-em-formação:

Fundamentada na perspectiva teórica apresentada anteriormente (Gaskell, 2002; Guimarães, 2006; Rasera & Japur, 2001), foi criada uma situação estruturada que favoreceu os processos dialógicos e coletivos de negociação de significados acerca do PALIC. Esse procedimento possibilitou um contexto interativo que representou minimamente as possibilidades de interação social presentes no contexto do estudo (Gaskell, 2002; Rasera & Japur, 2001).

Participaram nove professores-em-formação, a data da entrevista foi combinada previamente e aconteceu num sábado em que a aula do turno matutino terminaria às 10 horas, assim nos encontramos nesse horário. A entrevista ocorreu em uma sala de aula da unidade universitária, no dia 22 de janeiro de 2009, e teve uma duração de 02 horas. O encontro foi registrado em vídeo e áudio, através de uma filmadora convencional, fixada em um tripé para que o desenvolvimento da atividade não fosse prejudicado.

O foco da discussão foi a trajetória dos professores-em-formação na docência, suas percepções sobre o PALIC e seu processo de desenvolvimento nesse contexto formativo. Foi seguido um roteiro semiestruturado que encontra-se em anexo (Anexo 6). A princípio, cada participante apresentou-se e narrou brevemente sua trajetória na docência; depois, inseri alguns temas para discussão, relativos ao PALIC, entre os quais: a proposta de articulação entre as dimensões da teoria e da prática e os efeitos do tempo pedagógico parcelado (aulas nos finais de semana e nos meses de férias escolares). Nesses momentos, ocorreram trocas dialógicas interessantes, com negociação de significados acerca do programa.

Para a análise, o vídeo foi assistido repetidas vezes, visando à familiarização com o material empírico; em seguida, foi realizada a transcrição literal das narrativas, considerando as características paralinguísticas e os contextos interativos entre os participantes e entre estes e a pesquisadora. O foco de análise direcionou-se para os significados produzidos pelos professores-em-formação em relação ao PALIC, considerando suas especificidades e sua contribuição ao processo de desenvolvimento de cada participante, sem perder de vista as características das relações dialógicas estabelecidas nesse espaço.

As informações construídas a partir desse procedimento contribuíram com as análises das duas dimensões focalizadas nesse estudo.

- Entrevista episódica com docentes do curso:

A entrevista episódica possibilitou a construção de informações sobre significados que permeiam a ação dos docentes do PALIC como mediadores do desenvolvimento dos professores-em-formação. Nesse modelo de entrevista, conforme discussão teórica apresentada anteriormente, o docente apresentou suas percepções e as ilustrou com exemplos concretos, vivenciados especificamente no contexto do programa (Flick, 2002).

As entrevistas foram gravadas em áudio e seguiram um roteiro semiestruturado (Anexo 7), abrangendo questões sobre desenvolvimento humano, formação de professores e o PALIC, além de informações pessoais sobre os docentes, como: formação e experiência profissional. As entrevistas com Hélio, Carmem e Patrícia ocorreram na unidade universitária do estudo; com Carlos, aconteceu na escola onde trabalha no ensino médio. O contexto das entrevistas foi tranquilo, foi estabelecida com os docentes uma relação de empatia e confiança que contribuiu com a fluidez da conversa. As informações construídas a partir dessas entrevistas contribuíram com a análise da dimensão institucional. A seguir, apresento um quadro com a cronologia das entrevistas:

Quadro 4 – Cronologia das entrevistas com os docentes

Participante	Data	Duração
1. Hélio	18/02/2009	1h40min
2. Carlos	04/03/2009	1h25min
3. Carmem	18/03/2009	1h05min
4. Patrícia	25/03/2009	1h10min

3ª. Etapa – Análise de Posicionamentos de uma professora-em-formação

A terceira etapa do processo investigativo objetivou analisar os posicionamentos assumidos por uma Professora-em-formação em relação a si mesma, como professora, e

em relação ao seu processo formativo no PALIC, por meio de um estudo de caso. Esse procedimento proporciona uma investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar, e que pode favorecer a construção de conhecimentos sobre o fenômeno estudado (Alves-Mazzotti, 2006). Segundo Stake (2000) um estudo de caso é uma unidade específica, que pode abranger tanto um único caso (um sujeito, uma instituição, um pequeno grupo), quanto múltiplos casos (distintos sujeitos, várias instituições, diferentes grupos) que são conduzidos simultaneamente; o caso pode ser um fenômeno simples e específico ou complexo e abstrato (Ludke & André, 1986). Nessa pesquisa, foi realizado o estudo de um caso único e específico, apoiada na crença de que um caso pode favorecer a compreensão de um processo individual ou social, por fornecer pistas, *insights* sobre o objeto estudado (Stake, 2000).

Com base na perspectiva teórico-epistemológica adotada nesse estudo, acredito que tais posicionamentos criam cenários que disponibilizam (ou não) os sujeitos para os processos de mudança e de desenvolvimento (Hermans, 1999, 2001b; Salgado & Hermans, 2005 e Valsiner, 2002). Desse modo, essa etapa auxiliou na tentativa de compreensão acerca das contribuições do PALIC para o processo de desenvolvimento da professora-em-formação, através da identificação dos posicionamentos assumidos por ela.

Foram desenvolvidos dois procedimentos nessa etapa: (a) observações etnográficas no contexto de atuação profissional da Professora-em-formação e (b) entrevista semi-estruturada, mediada por videogravação.

- Observação etnográfica:

A observação etnográfica na escola de educação básica contribuiu com uma compreensão sobre o processo de negociação entre os significados produzidos pelo participante em sua formação acadêmica e os significados produzidos em sua trajetória profissional e, também, para a compreensão de como tais significados se convertem em posicionamentos que canalizam sua prática docente no dia-a-dia profissional. Segundo Hermans (1999, 2001b), nas trocas dialógicas, o sujeito cria e recria diferentes posições, em relação a si próprio e em relação ao mundo. A expectativa, portanto, foi identificar e compreender em que medida os significados produzidos nas relações dialógicas vivenciadas no PALIC provocaram negociações entre vozes internas do participante e favoreceram (ou não) mudanças em relação a si mesmo e à sua prática profissional.

O primeiro contato com a escola particular de educação básica foi realizado no início do mês de abril de 2009. Fiz uma visita à direção da instituição, previamente agendada por Natália. Nesse encontro, apresentei a proposta da pesquisa e combinamos o desenvolvimento do trabalho. No dia seguinte, voltei à escola para levar as cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as quais foram encaminhadas aos pais dos alunos da turma observada, para que pudessem tomar ciência da pesquisa e autorizar, ou não, a participação dos filhos.

As observações começaram na semana seguinte, quando foi acertado que eu visitaria a escola duas vezes por semana, o que rendeu a realização de dez visitas entre abril e junho, totalizando 36 horas de observação. Nas sete primeiras visitas, registrei as informações em *diário de campo* escrito e combinei com Natália as aulas que poderiam ser filmadas, as quais ocorreram nas três últimas visitas do mês de maio. No mês de junho, realizei mais duas visitas na escola, com o intuito de me despedir dos alunos e encerrar o procedimento. Retornei mais uma vez, no mês de agosto, para uma sessão de vídeo com a turma, editei um trecho das filmagens com eles e levei para todos assistirem. Na edição do vídeo, privilegiei momentos de um evento ocorrido na escola, em comemoração ao dia das mães, quando a turma fez duas apresentações artísticas.

Foram realizadas 5 horas de filmagem, que registraram diferentes atividades desenvolvidas por Natália e seus alunos, principalmente, no espaço de sua sala de aula, com exceção para as apresentações no evento do dia das mães, que ocorreram no pátio da escola. Após assistir exaustivamente aos vídeos, visando à familiarização com o material, realizei uma análise com o objetivo de selecionar episódios que representassem uma sequência interativa (Carvalho e cols., 2002; Pedrosa & Carvalho, 2005) na qual Natália assumisse posicionamentos frente ao processo de ensinar e de aprender. Na seleção dos episódios, priorizou-se o conteúdo das interações (Pedrosa & Carvalho, 2005), a partir de uma definição prévia que relacionou o objetivo do estudo com o do procedimento de entrevista mediada por videogravação. Considerando que o objetivo da entrevista foi investigar os posicionamentos de Natália em relação a si como professora, busquei episódios que evidenciassem indicadores de suas posições frente ao processo educativo, tais como: a) estratégias de mediação junto aos alunos, no processo de construção do conhecimento e b) posicionamentos assumidos por ela nas negociações com seus alunos.

A delimitação do episódio, com seu início e fim, foi orientada pela identificação de um fato a partir do qual se articulou uma sequência interativa (Pedrosa & Carvalho,

2005); por exemplo, o momento em que Natália propunha uma atividade específica aos alunos marcava o início do episódio e a finalização dessa atividade marcava também o fim do episódio. Foram selecionados dois episódios para compor o roteiro da entrevista realizada com Natália, sendo que um tinha 12 minutos e, o outro, 15 minutos de duração; optou-se por apresentar uma sequência completa da atividade desenvolvida pela professora-em-formação. Apresento em anexo (Anexo 11) um roteiro com a síntese de tais episódios.

- Entrevista mediada por videogravação:

A entrevista realizada com Natália foi particularmente importante para a análise de seus posicionamentos auto-reflexivos em relação a si, como professora, e em relação à sua trajetória profissional, mediada pelas experiências vivenciadas no PALIC. O procedimento foi dividido em duas etapas: a primeira etapa foi orientada por um roteiro semi-estruturado e provocou questões sobre a trajetória pessoal de Natália na docência e sobre suas experiências no PALIC. A segunda etapa foi mediada pela videogravação dos episódios retratando situações concretas de sua prática docente. Apresento em anexo (Anexo 08) o roteiro elaborado para essa entrevista.

A entrevista ocorreu após a sessão de vídeo com a turma de Natália. Combinamos previamente uma data (15 de agosto de 2009) e marcamos o local: a residência da participante. De início, realizamos a primeira etapa da entrevista, gravada em áudio, com duração de 1 hora e 16 minutos. No final dessa etapa, fizemos um intervalo de 30 minutos. A segunda etapa da entrevista teve duração de 1 hora e 10 minutos e também foi registrada em áudio; a estratégia foi a de assistir ao episódio e depois fazer questionamentos sobre elementos e especificidades da condução prática do trabalho docente apresentada pela participante para, a partir daí, provocar posicionamentos auto-reflexivos.

Esse procedimento mostrou-se especialmente fértil para a construção das informações que constituíram as análises da dimensão pessoal.

e) Procedimentos de análise das informações

A variedade de procedimentos metodológicos desenvolvidos nesse estudo contribuiu com a fertilidade das informações construídas e com um grande volume de registro. Foi desenvolvida uma metodologia variada para produzir as análises e as discussões das informações, com vistas a alcançar uma melhor compreensão sobre as contribuições que o PALIC gerou para o desenvolvimento docente. Cabe lembrar que houve o interesse em não perder de vista a relação bidirecional e constante entre as dimensões pessoais e sociais que constituem o processo de desenvolvimento humano, por isso foram definidos dois níveis de análise, contemplando a dimensão institucional e a dimensão pessoal.

O desenvolvimento das análises ocorreu em duas fases diretamente relacionadas. Na primeira fase, foi realizada a leitura de todo o material: o Projeto Pedagógico do PALIC, os diários de campo, e as fitas de áudio e vídeo; a ideia foi buscar uma visão geral do processo, a partir das orientações pré-estabelecidas no projeto da tese. Na segunda fase, foram criados roteiros específicos para o desenvolvimento de cada dimensão: um roteiro de análise semiótica e dialógica para a dimensão institucional e um roteiro de análise de posicionamentos para a dimensão pessoal, ambos fundamentados nos estudos teórico-epistemológicos apresentados nos capítulos teóricos.

No desenvolvimento das análises, o propósito foi trabalhar com *unidades de significação*, concebidas como “um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca” (Vygotsky, 1934/2000, p.5). A compreensão da complexidade da trama de significados que constitui o processo de desenvolvimento humano, implica a busca por unidades que, de forma simples e dinâmica, carregam significados que favoreçam a aproximação do todo.

É importante explicar, com a intenção de facilitar ao leitor o entendimento das análises apresentadas no capítulo de resultados e discussão, que, na transcrição das entrevistas, foram usadas as seguintes notações: (a) reticências, para sinalizar as pausas na narrativa; (b) colchetes, para acrescentar informações que visam esclarecer a discussão apresentada; (c) reticências entre parênteses, para indicar que foi excluído um trecho da narrativa e (d) aspas com um sinal gráfico, para sinalizar o discurso direto.

Apresento a seguir as estratégias desenvolvidas nas análises de cada dimensão.

- Análise da Dimensão Institucional:

A dimensão institucional foi elaborada principalmente a partir da triangulação das informações construídas na análise do Projeto Pedagógico do PALIC e das entrevistas com os docentes e com os professores-em-formação. As informações construídas no questionário aplicado aos professores-em-formação e nas observações etnográficas também contribuíram com a construção dessa dimensão, atuando como “pano de fundo” do processo analítico. Fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados anteriormente (Bakhtin, 2006a, 1929/2006b; Vygotsky, 1934/2000, 2003), elaborei um roteiro para análise semiótica e dialógica das informações, o qual favoreceu a compreensão dos significados produzidos no material empírico, por meio da identificação do dialogismo entre as diferentes vozes presentes, as quais produziram e atualizaram os significados.

Partindo da perspectiva de que os contextos sócio-culturais são engendrados por distintas vozes em relação, considerei as vozes dos diferentes agentes que participam da constituição do PALIC: o Projeto Pedagógico (representando a materialização das vozes das instituições responsáveis pelo programa), os docentes e os professores-em-formação. Inicialmente, analisei as informações produzidas em cada procedimento, seguindo os passos do roteiro elaborado previamente.

O roteiro sistematizado para análise da dimensão institucional foi constituído pelos seguintes passos: (a) tratamento inicial do material, com a seleção de documentos e a transcrição das entrevistas; (b) leituras iniciais e recorrentes do documento e das transcrições; (c) elaboração de eixos descritivos, com a intenção de desmembrar o material em unidades de significação (Vygotsky, 1934/2000) que permitissem uma visualização geral das informações; (d) nova leitura da revisão de literatura, com vistas a contextualizar a compreensão do material empírico; (e) elaboração de questões de análise do material, a fim de manter-se um diálogo entre os objetivos do estudo, a sua fundamentação teórica e as unidades selecionadas; (f) construção de eixos interpretativos, para responder às questões de análise, por meio da organização de indicadores, os quais representam articulações entre diferentes expressões do fenômeno estudado e que adquirem sentido no processo interpretativo-constutivo desenvolvido pelo pesquisador (González Rey, 1997) e (g) microanálise dos eixos interpretativos. A seguir, apresento cada passo do roteiro.

No *tratamento inicial do material*, observou-se que a *seleção dos documentos* a serem submetidos à análise é um momento sensível no processo de investigação, pois o tipo de material selecionado pode não contribuir para as questões propostas pelo estudo, mostrar-se irrelevante para o fenômeno em foco ou incoerente com a revisão de literatura (Hodder, 2002). Nesse trabalho, considerando as características do PALIC, o Projeto Pedagógico assumiu uma importância peculiar. No que se refere ao tratamento inicial do material das *entrevistas*, as mesmas foram transcritas na íntegra, momento que promoveu também reflexões iniciais sobre o objeto de estudo.

As *leituras iniciais e recorrentes* do material empírico promoveram ampla familiaridade com o texto (do Projeto Pedagógico e das narrativas das entrevistas), contribuindo para conferir sentido ao processo de análise e orientar o foco de todo o procedimento. Cabe lembrar que essa leitura não é neutra, pois, como afirma Bakhtin (2006a), toda compreensão de um enunciado é ativamente responsiva, o leitor sempre reage concordando ou discordando, completando, aplicando, negando, enfim, o leitor sempre atribui sentido ao texto.

As leituras recorrentes levaram à elaboração de *eixos descritivos* com a intenção de desmembrar o material em unidades de significação (Vygotsky, 1934/2000) que favorecessem uma visualização geral das informações, destacando seus objetivos e suas partes específicas. A organização de tais eixos considerou a complexidade de cada texto e a forma de distribuição de suas informações, visando o processo interpretativo. O Projeto Pedagógico apresentou uma estrutura distinta das narrativas das entrevistas, tornando-se necessário considerar as especificidades de cada um.

O avanço do processo de análise, que envolve os próximos passos, leva a uma particularização dos procedimentos, contando com a sustentação da perspectiva semiótica e dialógica, além da sensibilidade e do discernimento da pesquisadora.

É importante destacar que o objetivo de identificar as diferentes vozes presentes nos textos implica a necessidade de serem mobilizados conhecimentos acerca do material selecionado, relativos às condições sócio-históricas de sua produção. Assim, considerando que tanto o Projeto Pedagógico quanto as entrevistas foram construídos no contexto de formação docente, foi necessário investigar os significados que circulavam nesse espaço, abrangendo aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos. Em uma perspectiva dialógica, os estudiosos apontam que investigar a dialogia presente em textos envolve um conhecimento amplo sobre a sociedade na qual são produzidos, sendo necessária uma análise sócio-cultural do contexto concreto no qual é produzida a

linguagem (Bakhtin, 1929/2006b; Brait, 2005; Fiorin, 2006, 2008). Essa análise pode resultar na necessidade de *novas leituras na revisão de literatura*.

A *elaboração de questões de análise* relativas ao material envolveu a participação ativa da pesquisadora, com suas concepções e crenças, pois, conforme Crawford e Valsiner (2002), a construção e análise das informações de pesquisa é um processo interativo que envolve os posicionamentos do pesquisador frente ao fenômeno estudado, abrangendo sua visão de mundo e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Dessa forma, foram elaboradas questões para o Projeto Pedagógico: (a) como o PP responde às demandas dos contextos em relação à reformulação nas propostas de formação docente; (b) como o PP se propõe a contribuir com o processo de formação e de desenvolvimento dos professores-em-formação. Também foram propostas questões para análise das entrevistas, a saber: (a) como os docentes e os professores-em-formação significam o PALIC, considerando as demandas no contexto de formação de professores; (b) como os docentes percebem a mediação do PALIC no processo de desenvolvimento dos professores-em-formação; (c) como os professores-em-formação percebem a mediação do PALIC no seu próprio processo de desenvolvimento.

Essas etapas do roteiro (*tratamento inicial do material, leituras iniciais e recorrentes, elaboração de eixos descritivos, retorno à revisão de literatura e elaboração de questões de análise do material*) foram desenvolvidas na análise de cada procedimento, ou seja, na análise documental e nas entrevistas com os docentes e com os professores-em-formação. A próxima etapa do roteiro foi realizada a partir da triangulação das análises das informações construídas em cada procedimento, a partir da elaboração de respostas às *questões de análise*, que resultaram na construção de *eixos interpretativos*, os quais objetivaram a compreensão da cadeia comunicativa (Bakhtin, 2006a) formada em torno do material analisado. A proposta foi buscar os elos da cadeia comunicativa, observando a correlação entre as várias vozes presentes no texto, a partir do conhecimento propiciado pela revisão de literatura e de inúmeras leituras e releituras do material empírico.

Os eixos interpretativos foram construídos por meio da organização de indicadores, os quais representaram articulações entre unidades de significação dos textos (eixos descritivos do PP e das entrevistas), os significados identificados nas vozes sociais que compõem o contexto de formação docente, os objetivos da investigação, os pressupostos teóricos que sustentaram o estudo e a voz da pesquisadora. Essa estratégia envolveu a associação e o agrupamento de trechos do material que respondiam às

questões de análise. Nesse exercício, foram identificadas as marcações linguísticas das diferentes vozes, como: temas e conceitos recorrentes, padrões e contradições presentes, afirmação e negação, repetição ou reformulação, citação e alusão, discurso direto e indireto (Brait, 2005; Fiorin, 2006; Ludke & André, 1986). Assim, foram elaborados três eixos interpretativos: (a) Tensão entre a certificação e a qualificação profissional; (b) O tempo pedagógico parcelado e (c) Articulação entre as dimensões da teoria e da prática.

O último passo foi a realização de *microanálises dos eixos interpretativos*, cujo objetivo foi investigar os detalhes, as minúcias e as sutilezas que constituem os textos, por meio do trabalho com unidades de significação específicas. O processo implicou a seleção de algumas unidades de significação que compuseram os eixos interpretativos, considerando as possibilidades que tais unidades carregavam para representar o todo.

Nesse momento, os trechos dos textos foram recortados em unidades mínimas, buscando o *significado* das palavras, o que, segundo Vygotsky (1934/2000), é o componente indispensável da palavra e, segundo Bakhtin (1929/2006b), é uma arena onde se debatem diferentes ideologias. O primeiro autor ressalta que, “dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado” (Vygotsky, 1934/2000, p.181). Seguindo essa perspectiva, visamos investigar o significado das palavras a partir dos contextos que as cercam, considerando a influência de sua ação na produção de crenças e concepções e inseridas em contextos dialógicos de produção e negociação de significados.

Dessa maneira, a intenção da microanálise foi compreender os significados produzidos a respeito do PALIC e, especialmente, a respeito das possibilidades de contribuição desse programa aos processos de desenvolvimento dos professores-em-formação. No capítulo de Resultados e Discussão, apresento as microanálises dos eixos interpretativos.

- Análise da Dimensão Pessoal:

A dimensão pessoal foi elaborada principalmente a partir da entrevista realizada com Natália e também foi alimentada pelas informações construídas no nível institucional, especialmente na entrevista em grupo com os professores-em-formação e nas observações etnográficas. Meu esforço analítico baseou-se no interesse em atender

os objetivos do estudo por meio da aplicação da matriz teórico-metodológica do *self* dialógico, por considerá-la fértil para a compreensão de processos de desenvolvimento humano. Dessa forma, a teoria do *self* dialógico, apresentada na seção de fundamentação teórica, assim como a proposta de um Manual de posicionamentos, elaborada por Salgado e Cunha (no prelo) e Cunha, Salgado, Santos e Marques (2009), apoiaram o desenvolvimento de um roteiro de análise de posicionamentos.

O roteiro que orientou a análise de posicionamentos contemplou os seguintes passos: (a) transcrição integral da entrevista e leituras iniciais e recorrentes do material; (b) construção de categorias de análise dos posicionamentos; (c) identificação de unidades de significação (Vygotsky, 1934/2000); (d) microanálise de cada unidade (Cunha e cols., 2009; Salgado & Cunha, no prelo); (e) análise das formas de relação dialógica entre os posicionamentos (Hermans, 2001a, 2001b; Valsiner, 2002) e (f) elaboração de um diagrama para representar tais formas e a organização hierárquica entre as posições (Salgado & Cunha, no prelo; Valsiner, 2002). A seguir, apresento cada etapa.

Na etapa de *transcrição da entrevista*, as mesmas foram transcritas na íntegra e as *leituras iniciais e recorrentes* do material propiciaram a familiarização com as informações. Durante essas etapas, foram realizadas as reflexões iniciais sobre esse material, com base na concepção de Bakhtin (2006a) de que “a compreensão dos enunciados e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica, inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas” (p.332).

A *construção de categorias de análise dos posicionamentos* foi baseada no objetivo do estudo, que envolveu compreender a mediação do PALIC no processo de desenvolvimento de professores-em-formação, e nas características da narrativa de Natália, identificadas nas leituras iniciais do material. Foram construídas duas categorias: a primeira se refere aos posicionamentos assumidos por Natália em relação ao PALIC, durante a entrevista; o fundamento foi de que a análise de tais posições poderia auxiliar na compreensão sobre a percepção da participante em relação às contribuições do programa para o seu desenvolvimento. A segunda categoria trata dos posicionamentos auto-reflexivos assumidos pela participante em relação à sua prática docente, por entender que a análise de tais posições poderia propiciar indicadores sobre a percepção de Natália acerca da influência do PALIC em sua ação docente.

Na *identificação das unidades de significação* que constituíram cada categoria de análise, busquei momentos da narrativa em que a temática abordada se referia às

posições investigadas. Assim, os posicionamentos em relação ao PALIC foram identificados em momentos da narrativa em que o programa foi o tema, contemplando vozes pessoais e sociais. As mudanças de posição foram reconhecidas em situações nas quais uma tensão entre as vozes resultou no enfraquecimento/fortalecimento de uma posição em relação a outra (Hermans, 2001b; Salgado & Cunha, no prelo; Valsiner, 2002). Os posicionamentos auto-reflexivos assumidos pela participante em relação à sua prática pedagógica foram identificados em momentos da narrativa nos quais Natália fala de si e de sua prática profissional, usando uma posição autoral e reflexiva, especificamente usando o pronome “eu” e os correspondentes me/mim, meu/minha.

A *microanálise de cada unidade* de significação foi orientada pela proposta de análise dialógica de Salgado e Cunha (no prelo) e Cunha e cols. (2009), com vistas a compreender a dialogia entre as vozes que compõem a narrativa do sujeito. Esses autores discutem que uma análise dialógica implica na identificação, em cada unidade de significação, dos seguintes elementos: (a) agente comunicacional, a voz que fala no momento analisado – *quem fala?*; (b) o(s) endereçado(s), que representa os interlocutores ou audiências presentes, ausentes ou imaginadas – *para quem?*; (c) o tema, o conteúdo da narrativa – *o quê?*; (d) a intenção, o propósito do agente – *por quê?*; e (e) a forma como é dito – *como?*. Esses elementos, propostos pelos autores supracitados, orientaram meu olhar perante as unidades de significação. Meu foco nas microanálises se dirigiu para as vozes (pessoais e sociais) em diálogo e as características de seu relacionamento, nos momentos em que Natália se posiciona frente a um tema específico.

A etapa de *análise das formas de relação dialógica entre os posicionamentos* foi inspirada pela discussão de Hermans (2001a, 2001b) e Valsiner (2002), de que as posições assumidas pelo sujeito encontram-se em constante processo de negociação, cooperação, conflito e consenso, levando a um movimento contínuo de posicionamento e reposicionamento, conforme foi discutido no capítulo teórico. Assim, os distintos posicionamentos foram identificados a partir das relações dialógicas estabelecidas entre eles, as quais foram interpretadas segundo a proposta de Valsiner (2002) sobre a tipologia das formas de relacionamento entre as posições.

Após essa etapa, realizei a *elaboração de um diagrama* para representar tais formas e a organização hierárquica entre as posições, baseada na perspectiva de que um diagrama permite uma visão “panorâmica” do processo dinâmico e dialógico estabelecido entre as diferentes posições (Cunha e cols., 2009; Salgado & Cunha, no

prelo). Elaborei um diagrama para cada categoria de posicionamentos, a partir de uma adaptação dos diagramas apresentados por Valsiner (2002), para representar sua proposta de tipologia das relações dialógicas entre os posicionamentos.

A utilização do roteiro para análise dos posicionamentos mostrou-se como uma estratégia importante para a organização do material e para a atribuição de sentido às informações construídas. Da mesma forma, proporcionou visibilidade às relações entre as dimensões pessoais e sociais (vozes pessoais e sociais) que participaram da constituição da narrativa da participante, contribuindo com a produção de conhecimentos na dimensão pessoal.

A seguir, apresento um esquema (figura 2) que demonstra graficamente a relação estabelecida entre os procedimentos de construção e os de análise das informações, com vistas a propiciar uma visualização geral do processo investigativo desenvolvido.

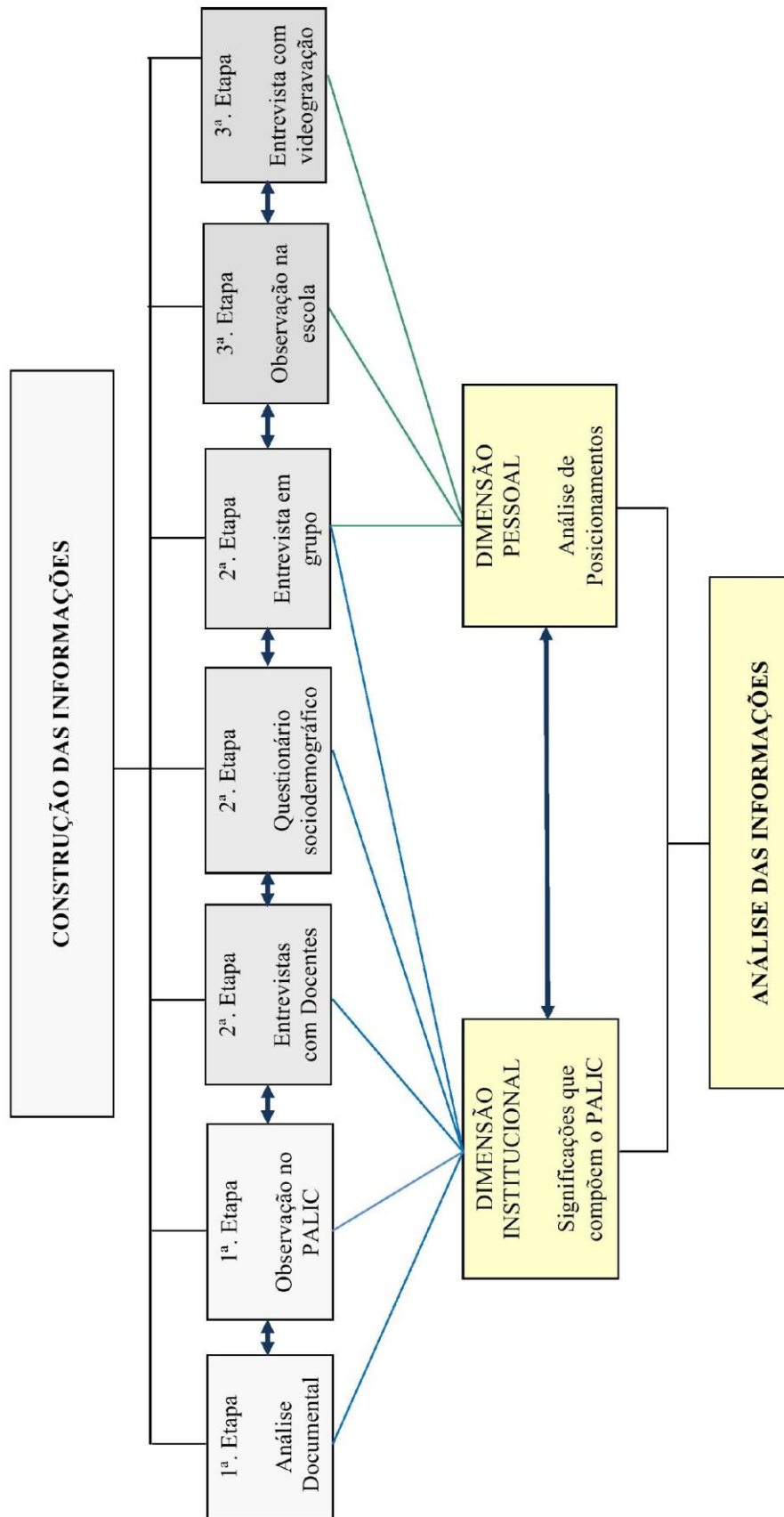


Figura 2. Relações entre os procedimentos de construção e de análise das informações.

PARTE III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A terceira parte apresenta os resultados e a discussão do estudo, foi organizada em duas seções, a primeira apresenta a análise da dimensão institucional e a segunda trata da análise da dimensão pessoal, conforme foi descrito no capítulo metodológico.

1. DIMENSÃO INSTITUCIONAL

Nesta seção do trabalho serão apresentados os resultados relativos ao Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC), construídos a partir da análise do Projeto Pedagógico do programa e das entrevistas com os docentes e com os professores-em-formação, de acordo com a descrição apresentada no capítulo metodológico. Inicialmente, será feita uma caracterização do PALIC e em seguida, serão expostas as análises sobre o sistema semiótico do programa.

1.1. Caracterização do Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC)⁴

O Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC) é um projeto desenvolvido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, localizada na região centro-oeste do país. Esse projeto objetiva a graduação de professores da educação básica das redes públicas e particulares de ensino do Estado, e oferece cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História, Biologia, Química e Educação Física. Ele foi planejado para atender professores em exercício na educação básica, os quais não têm formação de nível superior, com vistas a respeitar a exigência da LDB/1996, relativa à formação de professores que atuam em qualquer nível de ensino.

O projeto teve início em 1999, a partir de convênio firmado entre a IES e a Secretaria Estadual de Educação do Estado, posteriormente, outras parcerias foram

⁴ As informações sobre a história e a estrutura do PALIC foram pesquisadas no Plano de Desenvolvimento Institucional da IES e no site da Diretoria de Projetos Especiais da IES. Cabe lembrar que será omitido o nome da IES visando preservar a identidade dos participantes.

firmadas com sindicatos e associações de professores. Os convênios da IES com seus parceiros para a realização do PALIC são distribuídos em três modalidades: estadual, municipal e particular, com o objetivo de atender professores oriundos desses espaços de trabalho. Segundo a última versão do Plano de desenvolvimento institucional da IES (2003-2007), o PALIC contava em 2003 com um total de 268 cursos, distribuídos em 48 municípios, sendo 136 convênios com a rede estadual, 114 com a rede municipal e 18 com a rede particular. A IES divulgou em março de 2009 um relatório demonstrando que o PALIC já havia formado em nível superior 23.596 professores, e 7.715 ainda estavam matriculados, a previsão é que até o início de 2010 o programa tenha atendido 31.311 profissionais.

O PALIC é um projeto com um caráter provisório, ou seja, foi criado para atender uma demanda específica, e assim que essa meta for atendida o programa será finalizado. A IES anunciou no primeiro semestre de 2010, por meio de seu site, que um edital para seleção de novas turmas já estava aprovado, e a realização do processo seletivo estava na dependência do levantamento de demanda, por município. A seleção dos municípios onde o PALIC é realizado não se faz aleatoriamente. Inicialmente, é realizado pela Secretaria da Educação do Estado um levantamento do *deficit* de professores licenciados por cidades, assim como por área de conhecimento. O levantamento orienta a escolha dos municípios e também dos cursos, e ainda são consideradas as cidades localizadas em pontos geográficos estratégicos, de forma a proporcionar acesso a um maior número de professores, os quais não têm condições de deslocar-se para os grandes centros.

O processo seletivo para o PALIC ocorre através de concurso vestibular realizado nos distintos municípios envolvidos, sob responsabilidade da IES, com caráter classificatório. E para participar desse processo devem ser respeitados alguns critérios, a saber: (a) ser professor efetivo em rede estadual, municipal ou particular (nesse último caso, a depender da modalidade do convênio); (b) não estar matriculado em cursos de licenciatura de outra instituição de ensino; (c) não ser portador de Licenciatura Plena.

Os cursos do PALIC têm duração mínima de três anos e máxima de cinco anos e segue um calendário especial. As aulas ocorrem de forma continuada, todos os finais de semana (sexta-feira à noite e sábado nos períodos matutino e vespertino), e, de forma intensiva e horário integral, nos meses de férias escolares (janeiro e julho), quando há atividades do curso de segunda-feira a sábado, nos turnos matutino e vespertino. Cada turno contempla cinco horas/aula. O objetivo desse calendário intensivo é preservar as

atividades da rede de ensino onde atuam os professores-em-formação, e ao mesmo tempo dar-lhes acesso à formação de nível superior.

Essa pesquisa foi desenvolvida envolvendo o curso de Pedagogia existente em uma das unidades que integram o PALIC, cuja proposta destaca a intenção de atender as exigências legais feitas aos cursos de Pedagogia que funcionam em regime regular, em quatro anos. A proposta pedagógica destaca o objetivo de integrar a experiência profissional acumulada pelo professor-em-formação com o planejamento curricular, promovendo a articulação ativa das teorias trabalhadas com a prática pedagógica, o que caracteriza o curso como uma capacitação em serviço.

1.2. Significados que compõem o sistema semiótico do PALIC

Na perspectiva que norteia esse estudo, um contexto sócio-cultural como o PALIC é visto constituído por um sistema semiótico complexo, cuja compreensão deve orientar o pesquisador na interpretação da realidade e dos fenômenos que envolvem as próprias pessoas (Bruner, 1997). O estudo sobre o processo de desenvolvimento dos professores-em-formação implica na compreensão da trama de significados que compõe o sistema semiótico do PALIC, por considerar que o modo de funcionamento de tal sistema favorece a negociação de determinadas concepções acerca da prática docente, em detrimento de outras. Nesse sentido, serão apresentados os significados identificados no processo de análise das informações sobre o programa extraídas de material de observação em contexto e entrevistas com os diferentes atores que participam desse processo formativo. Conforme descrito no capítulo metodológico, a análise parte de três eixos interpretativos construídos no processo de investigação, a saber: (a) Tensão entre a certificação e a qualificação profissional; (b) O tempo pedagógico parcelado; e (c) Articulação entre as dimensões da teoria e da prática.

O tema do primeiro eixo, a tensão entre certificação e qualificação profissional se destaca nas discussões sobre Programas Alternativos de Licenciatura como o PALIC (Azevedo, 2008; Brzezinsky, 2008a; Freitas, 2003; Gatti, 2008, Lima, 2003; Novaes, 2004; Reis, 2007), por serem projetos criados com o fim específico de atender uma exigência legal por certificado de nível superior. O tempo pedagógico parcelado, questão abordada no segundo eixo, é o que diferencia esse programa dos demais cursos de licenciatura na unidade da federação em que se realiza. Refere-se a um calendário

especial, gerado com o objetivo de atender profissionais em exercício docente que possuem pouco tempo disponível para se dedicarem a uma formação acadêmica. A proposta de articulação entre teoria e prática, tratada no terceiro eixo, é a prioridade do projeto pedagógico do curso, que parte da experiência docente dos professores-em-formação e a toma como um importante componente curricular, ao longo de toda a formação.

Assim, serão apresentadas a seguir as análises de cada eixo interpretativo, os quais foram organizados por meio da triangulação das informações construídas nos procedimentos de análise do Projeto Pedagógico do PALIC, e de entrevista com os docentes e com os professores-em-formação.

a) Eixo Interpretativo 1: Tensão entre a certificação e a qualificação profissional

As análises das informações construídas sobre o PALIC evidenciaram significados que geram uma tensão entre uma proposta de certificação de professores em exercício por um lado, e uma proposta de qualificação profissional por outro.

É necessário estabelecer a visão que ancora as análises aqui apresentadas, a respeito dos conceitos de certificação e qualificação profissional. O manual da Organização Internacional do Trabalho compreende a certificação como ato de comprovar, por meio de documentos legais, a competência de uma pessoa para o exercício profissional em determinado campo de atividade (Alexim & Brígido, 2002; Moraes & Neto, 2005). E a qualificação profissional é vista como um processo que indica a apropriação de determinados conhecimentos e habilidades, a partir de uma formação que articule fundamentação científico-acadêmica e técnico-metodológica, a qual contribui com a preparação de uma pessoa para o desempenho profissional (Freitas, 2003).

Os temas da certificação e da qualificação são também recorrentes na literatura sobre formação profissional docente. Na revisão de literatura empreendida foi identificada vívida discussão entre os que tratam da formação docente e da legislação educacional (Brzezinski, 2008a; Demo, 2008; Freitas, 2002, 2003; Gatti, 2008; Guimarães, 2006), acerca das implicações dos cursos de licenciatura relativas à certificação e à qualificação profissional.

Especificamente, são discutidos critérios e condições para analisar em que medida o certificado de licenciatura promove qualificação profissional, considerando a relação entre o contato com conhecimentos científicos e o desenvolvimento de mínimas habilidades e competências necessárias ao exercício profissional com qualidade (Aquino & Mussi, 2001; Gatti, 2008, Guimarães, 2006). Os estudiosos argumentam que as políticas educacionais em vigência relacionadas à formação docente, secundarizam o aspecto da qualificação profissional, privilegiando os aspectos técnicos e metodológicos da formação para a docência, com o objetivo de propiciar de forma aligeirada acesso a certificados de nível superior (Brzezinski, 2008a; Demo, 2008; Freitas, 2003; Marques & Pereira, 2002).

As especificidades do PALIC têm sido objeto de teses e dissertações produzidas na região. Alguns estudos (Azevedo, 2008; Novaes, 2004; Reis, 2007) apontam que o PALIC tem provocado questionamentos entre os profissionais da educação e nos cenários acadêmicos acerca da relação específica que promove entre certificação em nível superior dos professores em exercício e a qualificação desse profissional. O Estado, as Prefeituras e as Instituições co-responsáveis pelo PALIC adotaram um discurso que reifica a qualificação profissional, defendendo melhorias nas metodologias de ensino e no sistema educacional como decorrência de sua existência. Porém, os motivos explicitados para a criação do programa e o conjunto de suas características de funcionamento propiciaram a imagem de um curso emergencial, caracterizado pela rapidez em atender a demanda da legislação educacional pela licenciatura plena.

Vejamos, de uma maneira geral, como o tema aparece nas vozes em análise aqui (Projeto Pedagógico, docentes e professores-em-formação – posteriormente serão apresentadas análises detalhadas de cada um). O Projeto Pedagógico relaciona de forma estreita a proposta de certificar e de qualificar os professores-em-formação, sendo que em alguns momentos os termos são utilizados como sinônimos. E, em certos trechos, ao descrever as capacidades que deverão ser alcançadas com o curso, o documento traz elementos que revelam preocupação em promover qualificação profissional. Os docentes e os professores-em-formação abordaram o tema durante as entrevistas e em interações espontâneas, mesmo quando ele não era o foco das questões apresentadas. No início, evidenciaram preocupação com a exigência da LDB/1996 por certificados de licenciatura. Com o desenvolvimento do estudo, passaram a ocorrer em suas falas indícios de que o PALIC oportuniza qualificação profissional. Elaborei um quadro-síntese dos temas identificados, para propiciar uma visão geral desse eixo interpretativo,

chamando a atenção para a tensão que se estabelece em todas as vozes entre os dois pólos de significação:

Quadro 5 – Temas associados à relação entre certificação e qualificação profissional

Vozes	Tema
Projeto Pedagógico (PP)	1. O objetivo do PALIC é atender a exigência da lei (PP, p.7A, p.10A, p.47A e 8B). 2. A proposta é oferecer qualificação profissional, por meio do desenvolvimento de diferentes habilidades (PP, p.18B, p.37A).
Docentes	1. O objetivo do PALIC é atender a exigência da lei. 2. O programa é uma oportunidade de qualificação profissional. 3. O PALIC gerou uma busca, por parte dos professores-em-formação, de certificado, mais do que de qualificação profissional.
Professores-em-formação	1. O motivo para escolha do PALIC foi atender a exigência da lei. 2. O programa é uma oportunidade de qualificação profissional. 3. As características do PALIC geram desconfianças em relação à qualidade do processo formativo do curso.

Observa-se, a partir da síntese apresentada no quadro, que a polarização entre certificação e qualificação profissional surge marcada no Projeto Pedagógico do PALIC e nas vozes dos seus docentes e professores-em-formação. Serão apresentadas a seguir análises das informações construídas em cada procedimento, com vistas a sustentar o argumento da existência de uma tensão entre certificação e qualificação profissional.

Projeto Pedagógico

A noção bakhtiniana de que os discursos orais e escritos são constituídos por uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, os quais representam distintos pontos de vista relativos a determinados contextos (Bakhtin, 2006a, Bezerra, 2008), contribuiu com a compreensão do Projeto Pedagógico do PALIC. Nessa perspectiva, percebe-se que esse documento se caracteriza pela presença de várias vozes, as quais participaram da construção de sua proposta. São vozes

provenientes da legislação educacional, das teorias educacionais contemporâneas sobre formação docente e dos interesses sócio-políticos, ideológicos e acadêmicos das instituições envolvidas (Secretaria Estadual de Educação e Instituição de Ensino Superior). Dessa maneira, considero que a *voz* do Projeto se refere a uma posição social ocupada por diferentes vozes que participaram diretamente do desenvolvimento do PALIC. Um documento como um projeto pedagógico tem o poder de produzir e atualizar significados sociais, segundo Silva (2004), e por conta disso é determinante para a constituição do sistema semiótico dos espaços de formação a ele associados.

A princípio, o Projeto Pedagógico (PP) do PALIC explicita que seu objetivo é atender a legislação educacional relativa à formação docente, sua principal referência é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB/1996). Ao longo do documento também é sinalizado o atendimento à Diretriz Curricular Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN-Formação de professores), Resolução CNE/CP nº 1 de 19 de fevereiro de 2002; e à Diretriz Curricular Nacional para o curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia), Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

O PP apresenta como justificativa: “*Considerando o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN/96, a [IES]⁵ propõe-se oferecer cursos de Licenciatura Plena Parcelada*” (PP, p.10A). Nesse trecho, observa-se a intertextualidade do texto da lei, citada literalmente, e o Projeto, e sinaliza que essa é uma voz que orienta a criação e a organização do programa. Ainda na justificativa do PP: “*A Universidade está ciente de que não pode se omitir da oferta de programas de formação de professores, o que acompanha as tendências nacional e internacional de se estabelecer o nível superior, como requisito para o exercício profissional*” (PP, p.10A). A voz da IES indica preocupação em atender as demandas dos contextos sociais em relação ao tipo de formação a ser oferecido aos docentes.

O documento apresenta como objetivo geral: “*Habilitar professores em exercício das redes pública e particular de ensino do estado, em cursos de Licenciatura Plena Parcelada...*” (PP, p. 47A e 8B). O verbo *habilitar*, segundo o Novo Dicionário Aurélio, significa: “v.t. 1. Tornar-se hábil, ou apto, ou capaz. P.2. Preparar, dispor. 3. Justificar legalmente habilitação jurídica” (2009, p.282). Assim, a utilização desse verbo

⁵ As informações apresentadas entre colchetes são acrescentadas ao texto do Projeto Pedagógico com o objetivo de substituir termos, com vistas a preservar a identidade do programa e de seus participantes, além de complementar e esclarecer alguma questão. Os trechos do PP serão sinalizados com as letras A e B, referentes às versões que foram analisadas, conforme descrição no capítulo metodológico.

provoca uma ambigüidade entre a ideia de oferecer certificado e a de propiciar qualificação, pois os professores-em-formação já são “capazes” de atuar profissionalmente, falta-lhes, legalmente, um diploma de licenciatura plena. A ideia de certificação fica implícita na justificativa do Projeto e no seu objetivo geral, ao indicar que seu interesse é propiciar uma formação docente que é exigida legalmente e socialmente.

No texto de apresentação do Projeto, observa-se o termo *qualificação*: “*Pretende-se, através deste convênio, oportunizar o atendimento a esta demanda [por Licenciatura Plena], com a qualificação dos profissionais em exercício da educação básica oferecendo cursos de [Licenciatura]*” (PP, p. 7A). Ao afirmar a pretensão de atender a demanda de Licenciatura Plena, percebo uma preocupação do Projeto com o certificado, dessa forma, a ideia de qualificação é associada à de certificação, por considerar que qualificar professores é oferecer cursos de nível superior.

A proposta de oferecer qualificação profissional, por meio do desenvolvimento de diferentes habilidades é abordada nos objetivos específicos e na descrição do perfil profissional a ser alcançado no programa:

“[objetivos específicos] *propiciar uma formação que leve às práticas de reflexão, questionamento, investigação e a busca de soluções para as questões que surgirem durante a sua formação e em sua prática docente, visando a melhoria da qualidade do ensino*” (PP, p.18B).

“[perfil profissional] *o professor a ser formado deve ser um profissional com capacidade de inovação e participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento*” (PP, p.37A).

No trecho sobre o perfil profissional, ainda é proposto que os professores-em-formação desenvolvam “*competências e habilidades*” referentes a uma série de conhecimentos teóricos (políticas educacionais, processos de leitura e escrita, conteúdos das diferentes disciplinas, tendências pedagógicas, desenvolvimento infantil) e a um conjunto de competências (novas linguagens tecnológicas, diagnósticos do processo educativo, pesquisas no campo teórico-investigativo da educação).

Essas propostas, que remetem a um investimento em qualificação profissional, podem ser também observadas nas orientações da DCN-Pedagogia (Brasil/CNE/CP,

2006), as quais ressaltam que a formação docente valorize a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, e a participação do docente em uma gestão democrática que favoreça melhorias no processo educativo. Dessa forma, identifico a voz dessa diretriz no Projeto do PALIC, a partir de uma intratextualidade entre os textos do PP e da legislação, já que as orientações da lei aparecem de forma indireta, norteando uma formação que, além de propiciar um certificado, possibilite uma qualificação profissional.

O Projeto Pedagógico do PALIC, portanto responde às demandas da lei, como é natural, ao atender tanto à LDB/1996 (quando explicita que seu motivo é a certificação de nível superior), como a DCN-Pedagogia, (ao sinalizar a intenção de promover a qualificação dos profissionais). No entanto, a forma como esses objetivos são apresentados no documento gera certa ambigüidade, devido aos termos e expressões usadas. Em alguns trechos do Projeto, as ideias de *certificação*, *formação* e *qualificação* profissional aparecem como sinônimos, sendo representadas por um dos termos, conforme podemos observar no objetivo geral, nos específicos e na apresentação do documento. Os três são usados de modo indistinto em referência à proposta de atender a exigência da lei de propiciar formação de nível superior a professores em exercício.

A proposta do PALIC pode ser fértil para atender aos objetivos de qualificação profissional e, conseqüentemente, de certificação. Todavia, concordo com Veiga (2004), de que um Projeto Pedagógico elaborado para cumprir orientações provenientes da legislação, fica subordinado à organização política e institucional que o produziu e se fundamenta em uma concepção estreita e imediata de formação, gerando um documento burocrático, cujo foco é atender as normas e cumprir tarefas, independente da qualidade do processo formativo. A elaboração de um Projeto Pedagógico é um processo social e histórico que expressa interesses e relações de poder, no qual convivem fatores lógicos, epistemológicos, culturais e pessoais (Passo, 2007; Silva, 2004).

Assim, a construção de um PP no contexto de intensas reformas educacionais, como as que estão norteando o espaço de formação docente, é um desafio, pois implica na articulação dos diferentes interesses envolvidos. Esse processo de construção implica na identificação dos distintos significados que são atribuídos ao PP, além da compreensão das propostas presentes nas políticas públicas e ainda na tentativa de contribuir com a valorização do profissional do magistério (Gadotti, 2000; Guimarães, 2006; Veiga, 2004). E para alcançar esse propósito, Veiga (2004) defende que o PP deve ser construído de forma coletiva, institucional e participativa, para que suas

propostas sejam discutidas, compartilhadas e negociadas em prol da qualidade do processo formativo.

Docentes

A voz dos docentes se configura em um importante mediador no processo formativo do PALIC, ao estabelecer zonas concretas de dialogia com os professores-em-formação (nas aulas, e outras situações comunicativas) e com o Projeto Pedagógico, em que baseiam seu trabalho. Os docentes são atores ativos do desenvolvimento do programa, produzem e negociam significados continuamente acerca do processo formativo nesse espaço. As demandas dos contextos sócio-culturais acerca da formação docente, incluindo expectativas em relação às características dos cursos, dos docentes e dos professores-em-formação, se mostram e se atualizam nas vozes sociais que constituem a narrativa dos docentes.

A discussão sobre a certificação e a qualificação profissional propiciada pelo PALIC esteve presente em todas as entrevistas, sem exceção, não tendo sido provocada pela pesquisadora, surgiu associada a diferentes argumentos.

A ideia de que o objetivo do PALIC é atender a exigência da lei, foi abordada quando os docentes discutem os objetivos do programa: “... *eles [as Prefeituras] tinham que qualificar esse profissional de qualquer forma... a lei mandava*” (Carmem⁶, T.36); “[o PALIC] *surgiu para atender aos reclames da lei, às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (...) então foi por força da lei*” (Patrícia, T.58). Podemos observar na narrativa das docentes a voz da lei que exige o certificado, fazendo subentender que se não fosse a pressão da lei talvez não houvesse investimento público nesse tipo de formação para os professores. Hélio deixa essa questão explícita:

“... você tinha gente nessa região [norte do Estado] com 4ª. série... com formação de 4ª. série dando aula pra 5ª... aí o Governo trouxe aquele negócio de Salto pro futuro, de olho pro futuro, um negócio assim... e jogou... fez um tipo... um Supletivo com eles... e depois fez o Lúmem... e depois veio [o PALIC]... e em algumas situações até ao mesmo tempo [o PALIC] e o Lúmem

⁶ A caracterização dos quatro docentes que foram entrevistados foi apresentada no capítulo metodológico, assim como a descrição da sinalização utilizada na transcrição das entrevistas. Os trechos apresentados ao longo dessa seção estão sinalizados pelo Turno, assim T.1, significa turno 1 da entrevista.

juntos... é... foi uma... uma maneira do Governo tá qualificando... pelo menos em questão de diplomas... os professores...” (Hélio, T. 156).

Esse docente argumenta que o interesse do governo foi diminuir a quantidade de professores no interior do estado que atuava sem uma formação adequada, ele relata a presença de diferentes projetos para fornecer a formação necessária. Ao usar a expressão “*jogou... fez um tipo... um Supletivo*”, ele critica o interesse do Governo, que não era a qualificação, mas propiciar a obtenção rápida de uma titulação suficiente para os professores atuarem na educação básica, ao “jogar” vários projetos, sem o devido cuidado com o seu desenvolvimento. Ao listar vários programas, ele denuncia a descontinuidade que marca tais iniciativas que, algumas vezes, leva ao desperdício de verbas públicas, quando são interrompidos sem chegar a constituir uma história capaz de transformar a realidade educacional. Ele indica a redução da qualificação profissional à questão do certificado ao dizer: “*... uma maneira do Governo tá qualificando... é... pelo menos em questão de diplomas.*”.

Por outro lado, Hélio também aponta que o PALIC é uma oportunidade de efetiva qualificação profissional: “*[no PALIC os professores-em-formação podem] refletir mais sobre a prática... e buscar base na teoria para melhorar essa prática*” (Hélio, T.164). Carlos corrobora com essa ideia ao afirmar: “*[o PALIC] é uma oportunidade de aprendizado que essas pessoas estão tendo que não teriam de uma outra forma (...) tirou da zona de conforto aqueles que já estavam nela há muito tempo*” (Carlos, T.232). Segundo eles, o curso tira o professor de sua rotina, instiga-o a problematizar práticas e cria oportunidade para que possam refletir sobre elas, a partir do contato com outras formas de fazer pedagógico e com teorias que podem promover novas aprendizagens.

Carmem afirma que para os professores-em-formação: “*[o PALIC é] uma oportunidade ímpar de estar fazendo um curso superior, de estar aprendendo coisas novas*” (Carmem, T.14). Ela acredita que o curso superior oportuniza a aprendizagem de novos conhecimentos e nesse sentido é visto como espaço de qualificação profissional.

No entanto, os docentes discutem que para o programa cumprir sua função de promover qualificação profissional, é igualmente necessário um investimento efetivo dos professores-em-formação no seu processo de aprendizagem. Em diferentes

momentos das entrevistas, eles mostram desconfiança em relação às motivações dos professores-em-formação:

“[os professores-em-formação dizem] ‘ah, porque nós não temos a formação e se nós não tivermos, segundo a lei, até 2006 nós não podemos exercer a função mais de professor em sala de aula, então por isso nós... é.. tivemos que ingressar’... era como se fosse uma obrigação, não era o prazer daquelas acadêmicas no momento... (Carmem, T. 14).

“... o que eu percebo é... a exigência de cumprir um calendário, a exigência de cumprir um cronograma que tem quatro notas, e... [os professores-em-formação dizem] ‘eu quero o meu diploma e pronto’... é isso que eu percebo, infelizmente” (Carlos, T. 172).

“... o sonho delas [professores-em-formação] é justamente adquirir uma certificação, para que elas melhorem um pouco a sua situação funcional junto ao Estado, isso aí elas dizem claramente pra gente...” (Patrícia, T. 46).

A Carmem e o Carlos assumem a perspectiva e a voz dos professores-em-formação. A adoção do discurso direto realça que o interesse demonstrado por eles é a busca por certificado, atender as exigências da lei. Carlos ainda critica que as preocupações giram em torno de questões periféricas do processo educativo, como o calendário e as notas, revelando não perceber verdadeiro interesse, por parte dos professores-em-formação, em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. Patrícia também relata o que escuta dos professores-em-formação e dá indícios que não é possível alcançar qualificação profissional em um programa onde as pessoas só estão em busca de certificado. Essa docente traz explicitamente a ambiguidade que marca o projeto ao dizer: *“... de um lado há o discurso de que é pra capacitar, que é pra tornar mais crítico e tal... por outro lado... do lado das acadêmicas, elas não estão preocupadas com isso não” (Patrícia, T.58).* Esses docentes demonstram em sua narrativa insatisfação em relação ao pouco interesse dos professores-em-formação pelo curso e pela aprendizagem, parecendo ignorar o esforço deles em prol de qualidade pedagógica. Transparece nesse posicionamento a concepção de que a qualidade da aprendizagem e do processo formativo depende

fundamentalmente do aluno. O papel do professor e da relação interpessoal que constitui o contexto de aprendizagem não foi abordado (Vygotsky, 2003).

A narrativa dos docentes, portanto, reitera a ambiguidade entre a proposta de certificação e a busca de qualificação profissional no contexto do PALIC, expondo uma contradição que é inerente aos processos de significação, pois o movimento contínuo de produção e negociação de significados resulta em textos contraditórios e ambíguos que precisam ser constantemente interpretados pelos participantes do contexto (Bruner, 1997). A narrativa dos docentes ainda atualiza os questionamentos acerca dos objetivos das políticas educacionais relativas à formação docente, principalmente dos programas alternativos de licenciatura, como o PALIC, evidenciando os diferentes interesses quanto à certificação e a qualificação profissional (Brzezinsky, 2008a; Guimarães, 2006).

Professores-em-formação

A voz dos professores-em-formação produz e negocia significados sobre o PALIC e sobre seu próprio processo formativo nesse programa, e inclui não apenas a pessoa que fala e a que ouve, mas pressupõe vozes sociais provenientes de seus contextos familiares, profissional e acadêmico (Bakhtin, 2006a). Os professores-em-formação trouxeram em sua narrativa lembranças de sua história profissional e evocaram pessoas de seu convívio familiar e profissional para sustentar seus argumentos.

A questão da tensão entre a proposta de certificação do PALIC e a de qualificação profissional não foi abordada diretamente pelos professores-em-formação, e não foi provocada pela pesquisadora. No entanto, foi possível perceber significados que davam indicativos sobre essa tensão, quando falaram de sua experiência no programa e de suas motivações em relação ao processo formativo.

A legislação educacional, especificamente a LDB/1996, direcionou a escolha de alguns professores-em-formação: *“o Ministério da Educação exigiu que todo professor que estivesse em sala de aula teria que ter pedagogia (...) aí eu resolvi prestar o vestibular [no PALIC]”* (Clara⁷, T.47); *“[a coordenação da escola falou] ‘... sem o*

⁷ A caracterização dos nove participantes da entrevista em grupo foi apresentada no capítulo metodológico.

curso você não poderá continuar em sala de aula' aí eu vim...” (Beto, T.23). Clara e Beto dão a entender que não fosse a cobrança recebida em seus contextos de trabalho, eles não teriam procurado o PALIC. Débora teve o mesmo motivo: *“a secretária da escola me avisou que só poderia trabalhar na alfabetização com o diploma de pedagogia* (Débora, T.42), e ela ainda realça que não buscou o curso espontaneamente ao dizer *“eu tive que vir para o PALIC”*.

O questionário sociodemográfico⁸ respondido pelos professores-em-formação apontou que 44% dos motivos de escolha pelo PALIC tinham relação com a exigência legal por certificado de licenciatura, e 16% dos profissionais buscavam uma qualificação profissional. O cenário criado por essa exigência da LDB/1996 gerou uma necessidade emergencial de certificação, e caracterizou o comportamento dos professores-em-formação, como foi percebido pelos docentes e destacado na seção anterior. Assim, não houve uma escolha intencional por qualificação profissional por parte deles, o PALIC representou primeiramente o acesso a um certificado que poderia garantir a permanência no emprego e a atuação na docência.

Essa escolha causou, a princípio, desconfiança em relação à qualidade do processo formativo nesse contexto, questão abordada por alguns professores-em-formação:

“fazer aqui [no PALIC] foi uma escolha difícil... enfrentei assim, um grande preconceito, na própria família (...) meu marido mesmo, às vezes me critica, porque ele fala: ‘ah, esse curso de final de semana você não vai sair pedagoga’...” (Natália, T.32).

“... e todo mundo falava: ‘Débora, você vai, é, você vai entrar [no PALIC]’ (...) ‘lá é enjoativo, é chato... no final de semana’ (...) e aí, quando eu cheguei aqui eu pensava: ‘gente, o que eu to fazendo aqui...’, foi ruim” (Débora, T.42).

“eu optei por fazer [o PALIC] e aí chegando aqui... eu pensava assim: ‘o preconceito em relação ao [PALIC] é muito grande... ih, esse curso de longa distância não vale nada’... quer dizer, de final de semana, né?” (Pérola, T.55).

⁸ No capítulo metodológico é apresentada a descrição do procedimento do questionário sociodemográfico que foi aplicado aos professores-em-formação e que contribuiu com informações para a caracterização desses participantes do estudo.

Nessas narrativas, a presença do discurso direto e indireto indica vozes sociais que levantam suspeita sobre a qualidade do PALIC e sustentam as desconfianças de Natália, Débora e Pérola sobre o tipo de formação que poderiam alcançar no programa. O motivo do preconceito era o fato do curso funcionar nos finais de semana, evidenciando a ideia de que esse tempo talvez não fosse suficiente para o desenvolvimento de uma formação de qualidade. Débora aponta que estudar no final de semana “*é enjoativo, é chato*”, alertando para as conseqüências dessa escolha, as quais podem envolver cansaço, aborrecimento, pouca motivação. Esses significados em relação ao seu próprio processo formativo podem levar os professores-em-formação a desenvolver menor disponibilidade interna para investir nos estudos.

No entanto, apesar dessas desconfianças, a maioria dos professores-em-formação que participaram da entrevista em grupo ressaltou que o PALIC é uma oportunidade de qualificação profissional. Os trechos a seguir ilustram essa questão:

“... aprendi muito com isso... hoje eu já sou um outro homem... (...) estou gostando do curso, aprendendo a cada dia, com o curso e com as pessoas...”
(Beto, T. 23).

“... acho que é um fermento a mais na minha formação, e a partir do momento que eu estou aqui eu percebo que eu melhorei muito mais nas minhas aulas de Língua Portuguesa...” (Débora, T. 42).

“... hoje estou totalmente diferente daquilo... do jeito que eu entrei, o tanto que eu cresci em relação à minha visão da educação, de quando eu entrei até hoje... essa experiência que eu estou tendo é muito boa...” (Raquel, T.53).

“... me acrescentou muito enquanto educadora, entendeu... porque eu pude perceber que algumas vezes eu agi de forma errada, mas que eu também tive muitos acertos em relação à prática docente (...) a mente foi... evoluiu, né...”
(Pérola, T.57).

“... eu estou adquirindo conhecimento, ou seja, tudo o que eu estou colocando em prática na escola, hoje eu falo pra você... eu estou tirando desse curso

aqui... e eu posso te garantir que está sendo excelente... eu estou procurando aprimorar a cada dia...” (Olívia, T.94).

O PALIC tem sido significado por essas pessoas como um mediador de seu desenvolvimento profissional, situação que fica evidenciada ao dizerem: *aprendi, melhorei, cresci, me acrescentou, estou adquirindo conhecimento*. O programa propicia, na perspectiva dessas pessoas, um espaço de troca e de acesso a teorias e reflexões, as quais proporcionam condição para ressignificação de sua prática profissional. E os professores-em-formação também falam de desenvolvimento pessoal: *“o que eu aprendo aqui eu passo a praticar em casa, com meus filhos...”* (Beatriz, T.16); *“eu não estou aprendendo só pra educação... hoje até a maneira de eu tratar os meus dois filhos é diferente”* (Natália, T.32).

Dessa forma, o PALIC se configura para essas pessoas como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, além de possibilitar acesso a um certificado de licenciatura. Percebo na narrativa desses professores-em-formação uma tensão entre vozes que criticam o programa e desconfiam de sua qualidade, e vozes que o defendem, baseadas na percepção das melhorias em sua prática. São vozes que produzem e negociam significados que contribuem com a tensão entre as propostas de certificação e de qualificação profissional no PALIC, e atualizam uma questão que tem sido alvo de várias discussões nos contextos sociais e acadêmicos, relacionada aos objetivos mais amplos alcançados no processo formativo propiciado pela educação superior brasileira (Belloni, 2008; Coelho, 2006; Severino, 2008).

Segundo Coelho (2006) nos últimos quarenta anos a universidade tem se desenvolvido como espaço de profissionalização dos alunos e de preparação para o mercado de trabalho, mantendo uma condição construída historicamente de estar vinculada à oferta de diplomas, com precário investimento em pesquisa. Severino (2008) contribui com essa discussão ao assinalar que um dilema da educação brasileira na atualidade é o confronto entre uma educação baseada na teoria do capital humano, que se coloca a serviço do mercado, e uma educação inspirada na teoria da emancipação dos sujeitos, que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada. A LDB/1996, segundo Belloni (2008) apresenta como objetivos centrais para a educação superior a expansão da qualidade e a democratização do acesso, baseada na oferta de ensino sem envolvimento com a produção de conhecimento.

O contexto semiótico do PALIC é coerente com esse cenário, demonstrando a partir de seu Projeto Pedagógico o interesse em atender as determinações da legislação vigente e propiciar acesso à educação superior, contribuindo assim para elevar o percentual de certificação de profissionais da educação. As análises desse primeiro eixo indicam que essa situação causa desconforto aos atores desse processo formativo por evidenciar de forma explícita que o objetivo central do programa é atender à demanda de titulação em nível superior para professores em exercício. Mas, por outro lado, o PALIC também propicia um espaço de circulação de conhecimentos teórico-práticos, e é visto pelos professores-em-formação como favorável à sua qualificação profissional.

b) Eixo Interpretativo 2: O tempo pedagógico parcelado

O tempo pedagógico *parcelado* caracteriza o PALIC, devido ao calendário com aulas nos finais de semana e nos meses de férias escolares. O processo educativo trabalha com dispositivos que estabelecem limites temporais para a rotina do sistema acadêmico (Veiga, 2004), através de um currículo que estipula o tempo para as aulas e para a carga horária das disciplinas, e de um calendário que orienta as atividades, abrangendo dentre outras coisas: início e término do semestre ou do ano letivo, recessos, tempo de trabalho, tempo de avaliações, férias, etc.

A referência temporal representada pelo *tempo pedagógico* é uma construção histórica e cultural que marca os ritmos e as regularidades do processo educativo conforme as demandas de cada contexto espacial e temporal (Arroyo, 1999; Veiga, 2004). Ao analisar a noção de tempo pedagógico, Assmann (2003) discute que no cruzamento da experiência da temporalidade com a experiência da aprendizagem é preciso distinguir o tempo cronológico, marcado pelo relógio, e o tempo vivido, relativo às vivências e percepções das pessoas. Nessa perspectiva, o tempo pedagógico do PALIC é visto em uma dimensão cronológica, que se refere à carga horária das disciplinas, dias letivos, tipo de atividade prevista e carga horária total dos cursos. E uma dimensão vivencial, representada pelas experiências temporais das pessoas que participam do curso, especificamente, os docentes e os professores-em-formação, experiências relativas à forma de lidar com o calendário e com o horário acadêmico, ao tempo de leitura e estudo, ao tempo de apropriação do conhecimento, ao tempo da prática docente, ao tempo das relações e das trocas interpessoais. Assim, o tempo

pedagógico parcelado do PALIC é compreendido a partir da interação entre as dimensões cronológica e vivencial.

A princípio, observa-se que a legislação educacional define o tempo pedagógico de uma licenciatura, em sua dimensão cronológica, e é alvo de controvérsias na arena política e acadêmica, com discussões sobre o tempo necessário para o desenvolvimento de uma formação ampla e aprofundada. O último embate nesse cenário, relativo à carga horária das licenciaturas, se deu devido à promulgação da Resolução n° 02, de 19/02/02, que estabeleceu 2800 horas para esses cursos, tempo a ser integralizado em três anos (Brasil/CNE/CP, 2002b).

Essa resolução gerou muitas discussões e estudiosos como Libâneo (2006) e Scheibe (2006) argumentaram não ser possível alcançar uma formação profissional sólida com uma carga horária tão reduzida, o que, conseqüentemente, levaria a implantação de um currículo fragmentado e aligeirado que resultaria no empobrecimento do processo formativo. Após intensos debates, essa questão foi superada pela promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia), que definiu em seu artigo 7° que a carga horária mínima para o curso deve ser de 3200 horas, distribuída em: 2800 horas para atividades formativas (aulas, seminários, pesquisa, visitas educacionais e culturais, práticas de diferente natureza); 300 horas para estágio supervisionado; e 100 horas para atividades teórico-práticas (iniciação científica, projetos de extensão e monitoria), (Brasil/CNE/CP, 2006).

No contexto concreto dos cursos o Projeto Pedagógico é o dispositivo institucional que afina as práticas às determinações da lei. Nele se define operacionalmente os prazos e os compromissos a serem cumpridos para a realização das atividades formativas, constituindo um instrumento de controle das ações de professores e alunos. O Projeto do PALIC mostra que o seu tempo pedagógico está demarcado por normas instituídas pelas políticas educacionais, por meio da LDB/1996 e das Resoluções do Conselho Nacional de Educação, e por decisões internas da IES e propostas elaboradas especificamente para este programa. Os docentes e professores-em-formação assinalam que a ideia do tempo pedagógico parcelado gera conseqüências que não contribuem com o processo educativo, como cansaço e pouco tempo disponível para o estudo. E ainda destacam as dificuldades para lidar com as diferentes demandas que competem pelo tempo do professor-em-formação, como a família, o lazer, o

trabalho e o estudo. Assim, observa-se um conflito entre as dimensões cronológica e vivencial (Assmann, 2003), as quais constituem o tempo pedagógico do PALIC.

A seguir apresento um quadro-síntese dos temas identificados nesse eixo interpretativo:

Quadro 6 – Temas identificados sobre o tempo pedagógico parcelado.

Vozes	Tema
Projeto Pedagógico (PP)	1. O PALIC atende as definições da lei, mas faz algumas adaptações (PP, p.16B, 21B, 24B, 50A). 2. A ideia é criar um horário que facilite aos professores-em-formação o acesso à educação superior (PP, p.8A, 39A).
Docentes	1. O tempo pedagógico parcelado gera um cansaço que compromete a qualidade do processo educativo. 2. A formação acadêmica do PALIC fica quase toda restrita aos contextos de sala de aula. 3. Existe uma “cultura de horário” que diferencia o que é proposto no projeto e o que é realizado no cotidiano.
Professores-em-formação	1. O tempo pedagógico parcelado gera um cansaço que compromete a qualidade do processo educativo. 2. A formação acadêmica do PALIC fica quase toda restrita aos contextos de sala de aula. 3. Há dificuldades para lidar com as demandas da família, do trabalho e do estudo.

A seguir será apresentada uma síntese das informações construídas na análise de cada procedimento (análise do PP e entrevistas com docentes e professores-em-formação), com o objetivo de prover uma compreensão ampliada das possibilidades e dos limites que o tempo pedagógico parcelado oferece ao processo formativo do PALIC.

Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico do PALIC explicita que seu objetivo é seguir as definições da legislação educacional em relação à carga horária dos cursos, porém apresenta algumas adaptações, com vistas a alcançar o objetivo de integralização curricular em três anos. O documento define: “o curso de Pedagogia segue regras específicas, segundo a Resolução nº 01 de 15 de maio de 2005 [DCN-Pedagogia]” (PP,

p.16B). Nesse trecho nota-se a intertextualidade do projeto com o texto da legislação, evidenciando novamente a força da voz da lei na determinação das definições do programa. O PP ainda propõe que “o prazo para que o acadêmico conclua o curso (...) é de 03 anos no mínimo e 05 anos no máximo” (PP, p. 21B). Ao apresentar essa proposta (integralização em 03 anos), o Projeto mostra que também segue as determinações da Resolução nº 02 do CNE/CP, a qual possibilita essa definição. A determinação da carga horária dos cursos de licenciatura é um exemplo do tipo de interferência que a legislação tem feito à formação docente, e que vislumbra os interesses políticos que estão na sua base, os quais nem sempre valorizam a qualidade da formação (Brzezinski, 2008a; Gatti, 2008). No caso da carga horária dos cursos, Demo (2008) aponta que ao diminuir o tempo pedagógico das licenciaturas arrisca-se a banalizar a formação inicial em termos de tempo de formação, promovendo uma preparação “abreviada” que atenda em curto prazo a titulação exigida pela legislação.

A forma de distribuição da carga horária do PALIC é exposta em sua matriz curricular, onde são definidas 2800 horas para atividade presencial e 400 horas para atividade extra-classe, totalizando 3200 horas (PP, p.24B). É interessante assinalar que a DCN-Pedagogia não explicita em seu texto uma distribuição específica de carga horária entre atividades presenciais e extra-classe, apesar de ser possível interpretar que atividades de pesquisas, visitas e práticas de diferente natureza podem ser vistas como atividades extra-classe. Nota-se que essa é uma adaptação que o Projeto faz em relação às determinações da legislação.

O Projeto do PALIC propõe que as horas de atividade extra-classe sejam distribuídas em todas as disciplinas curriculares, representando entre 10% e 20% da carga horária de cada, conforme pode ser verificado em sua matriz curricular (Anexo 10). Juntas, essas atividades integram a atividade denominada *Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO)*. O objetivo da PBO é permitir enriquecimento dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas: “consiste em estudos de aprofundamento (extra-classe) sob a orientação dos professores formadores” (PP, p.50A e 26B). Isso significa que para uma disciplina definida para ter, segundo a matriz curricular, por exemplo, 90h, 70h são dedicadas às atividades presenciais e 20h à PBO. Esse é um dispositivo que pretende controlar a ação do docente, o qual deve obrigatoriamente reservar um tempo de suas aulas para atividades não-presenciais, o que é legal mesmo dentro de um programa que se caracteriza como presencial.

O resultado prático da PBO fica a depender das concepções e do acompanhamento oferecido pelos docentes: pode resultar em uma atividade mecânica, na qual o professor-em-formação atende a uma exigência burocrática, sem ganhos para o seu processo formativo, ou, pode propiciar um enriquecimento e aprofundamento dos conteúdos trabalhados em cada disciplina, por meio do desenvolvimento de atividades que articulem o conteúdo acadêmico, a pesquisa científica e a prática docente. Dessa maneira, essa atividade tanto pode agregar qualidade à formação docente, como pode se limitar a diminuir o tempo presencial do curso, provocando o aligeiramento da formação.

A ideia de *aligeiramento* da formação de nível superior está vinculada aos Programas Alternativos de Licenciatura, devido às propostas de redução da carga horária dos cursos, substituindo-as pelo aproveitamento de experiências anteriores na docência, o que pode comprometer a qualidade teórico-científica da formação (Brzezinski, 1999, 2008b; Freitas, 2003; Gatti, 2008; Pimenta, 2002; Marques & Pereira, 2002). No PALIC, a proposta de apresentar um tempo pedagógico parcelado deve-se à intenção de atender as especificidades dos professores-em-formação, segundo a Apresentação do PP “as *Licenciaturas serão oferecidas na forma de Parcelada para se adequarem às condições dos professores-alunos que se encontram impossibilitados de se afastarem de suas atividades docentes*” (PP, p.8A).

A proposta de oferecer um curso na forma Parcelada se sustenta na LDB/1996, que define em seu artigo 87, parágrafo 3º, que é dever dos Estados e Municípios investir na formação dos professores que não possuem licenciatura plena, através de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Brasil, 1996, inciso III). Portanto, esse formato de divisão da carga horária dos cursos se deve à necessidade de propiciar condições para que professores que estão em exercício estudem “*sem prejuízo de suas atividades regulares durante o período letivo na escola*” (PP, p. 39A). Assim, para atender as especificidades dos professores-em-formação, o Projeto do PALIC associa três aspectos: flexibilizar o tempo pedagógico, por meio de seu parcelamento em um calendário especial; realização de atividades extra-classe; e, integralização curricular em três anos.

Assim, consideramos que o PALIC atende a um aspecto da problemática, ao favorecer o acesso de professores em exercício a uma formação de nível superior, por meio de um curso de final de semana pelo qual oferece uma resposta quantitativa às

demandas das políticas educacionais. O expressivo quantitativo de egressos, considerando que desde a sua criação o programa já atendeu mais de 30 mil pessoas, atesta o alcance dessa dimensão dos objetivos do Programa. Entretanto, aspectos relativos às condições concretas para o cumprimento de uma carga horária intensiva e rígida, tal como uma proposta do tipo do PALIC exige, são minimizados, situação que pode comprometer o desenvolvimento de uma formação profissional de qualidade.

Docentes

Entre os docentes, a discussão sobre o tempo pedagógico parcelado surgiu em momentos das entrevistas em que os questioneei sobre suas percepções em relação ao PALIC e, especificamente, sobre o horário das aulas e do período do *Intensivo* (aulas nos meses de férias escolares). Os docentes compreendem que a proposta de um curso *Parcelado* é interessante para atender professores em exercício, com o intuito de não prejudicar as aulas na educação básica, contudo destacam as fragilidades desse formato para um curso de formação de nível superior.

O cansaço gerado pelo tempo pedagógico parcelado é denunciado por todos os docentes entrevistados: “*eu creio que é uma jornada de formação extremamente... é... maçante, exigente...*” (Patrícia, T.132); “[*o Intensivo*] *é bem cansativo... não dá tanto resultado quanto esperado*” (Carlos, T.236); “*acho muito cansativa a carga horária (...) você percebe nitidamente o cansaço, a irritação, o stress*” (Carmem, T.205); “*aquele Intensivo era terrível (...) sempre deixava o hospital de prontidão*” (Hélio, T.208). Nota-se, pelo relato dos docentes, que tanto o rendimento do docente, quanto o do professor-em-formação é menor quando ocorrem 10 h/a no mesmo dia. Hélio, ao falar de *hospital*, indica que as muitas horas do *Intensivo*, onde se junta o calor, o cansaço acumulado do semestre e do dia intenso de aulas, provoca o adoecimento do professor-em-formação.

Carmem ainda discute que já ocorreram tentativas de modificar os horários do *Intensivo*, contudo não foi possível, pois não se pode ultrapassar o período de três anos, “*o programa é previsto e tem recursos somente para esse período*” (Carmem, T.205). Assim, os docentes precisam contornar o cansaço gerado pelo tempo pedagógico parcelado, pois esse é um fator que caracteriza o programa e não pode ser alterado.

Os docentes abordam outro tema que compromete a qualidade do processo formativo, devido às características do tempo pedagógico do PALIC, que é a impossibilidade de estimular o estudo em casa, com atividades de leitura ou pesquisa, principalmente durante o período do *Intensivo*. Carmem relata que na posição de coordenadora ela solicita aos docentes que no período do *Intensivo* não trabalhem com atividades para casa: “*os professores procuram fazer o máximo aqui... e sugar dos alunos aqui mesmo... em sala de aula*” (Carmem, T.211). No período do *Intensivo* as aulas são das 7h30min às 11h30min, com um intervalo de uma hora e meia para almoço, e depois das 13h às 17h, de 2ª a sábado. Portanto, realmente fica difícil ainda desenvolver alguma atividade de estudo em casa nesse período.

É importante analisar que as possibilidades de mediação pedagógica ao realizar todas as atividades formativas no contexto da sala de aula esbarram nas condições físicas, materiais e simbólicas dos espaços onde ocorrem os cursos, abrangendo: um acervo precário nas bibliotecas; dificuldades de acesso a livrarias (dificuldade dos professores-em-formação ou ausência de lojas especializadas nos distintos municípios que atendem o PALIC); falta de conforto nos espaços físicos (carteiras desconfortáveis, pouca iluminação e ventilação). Notou-se essa situação na unidade observada nesta pesquisa, e o relato de Patrícia contribui com essa percepção: “*a Biblioteca [do PALIC] tem um acervo muito pequeno, não atende as exigências de um trabalho monográfico aprofundado teoricamente (...) as obras não subsidiam o aluno... estão um pouco defasadas (...) e também financeiramente elas [professores-em-formação] não tem como atender essa demanda [adquirir livros]*” (Patrícia, T.32).

Assim, o alcance pedagógico de uma formação centrada na sala de aula fica reduzido, por isso alguns docentes tentam realizar atividades fora desse espaço, como o Carlos, porém esse docente relata que se frustrou ao propor uma atividade para casa: “*ah... o feedback foi totalmente negativo, né? (...) toda atividade que eu procuro fazer era sempre em sala*” (Carlos, T.240). Os professores-em-formação alegam que não há tempo disponível para leitura e estudo de textos em casa, a apropriação do conhecimento fica a depender das atividades práticas realizadas no espaço do PALIC. Hélio comenta que solicitar trabalhos para serem realizados em casa é uma situação difícil mesmo fora do período do *Intensivo*, por isso ele evita esse tipo de atividade: “*elas [professores-em-formação] reclamam muito, dizem que tem muito caderno pra corrigir e ainda tem que cuidar da casa, do marido e dos filhos... assim... evito, né?*” (Hélio, T.263). Essa condição indica que grande parte do processo formativo do PALIC

depende da qualidade das aulas, abrangendo o envolvimento e o comprometimento de docentes e de professores-em-formação no contexto da sala de aula.

Os docentes apontam que a postura dos professores-em-formação em relação ao tempo pedagógico do PALIC é outra questão que compromete a qualidade do processo formativo. Carlos afirma: *“a cultura de horário que tem ali, né... você já percebeu que as aulas não começam no horário certo”* (Carlos, T.57). Ao usar a expressão *“cultura de horário”*, Carlos refere-se a um conjunto de hábitos e concepções que foi desenvolvido no processo histórico-social de construção do contexto formativo do PALIC, por docentes e professores-em-formação, e se estabeleceu como um circunscritor do comportamento daquelas pessoas. Outros docentes também apontam essa questão:

“... agora uma coisa que eu vi ali... que marcou mesmo foi a questão do horário... e a falta de compromisso... porque... não sei se foi da Instituição com eles... ou deles com o curso que estão fazendo...” (Hélio, T.254).

“... elas já chegam oito e trinta da manhã, a aula começa às sete e trinta... são poucos os que chegam... em ponto... você começa a aula... então muitos quando chegam já perderam parte da aula...” (Patrícia, T.128).

Hélio destaca que foi construída mesmo uma *“cultura de horário”*, onde os professores-em-formação não mostram compromisso com os horários e a instituição não se mobiliza para reverter tal cultura. Desse modo, no cotidiano do PALIC não são cumpridas integralmente as 10 h/a previstas. Esse docente mostra-se incomodado com essa situação ao narrar que em determinada aula perguntou à turma se os atrasos aconteciam somente em sua aula. Ouviu deles que era assim em todas as aulas, e lhes disse: *“oh, gente... é complicado!”* (Hélio, T.14), de forma indignada. Patrícia expõe que o atraso de uma hora é uma situação freqüente no curso, indicando que alguma coisa não está funcionando na proposta do tempo pedagógico parcelado. Carlos aponta que a carga horária intensiva gera desgaste e *“desânimo por parte dos alunos quanto às disciplinas... quanto ao cumprimento do horário (...) gerando irresponsabilidades e desleixo”* (Carlos, T.236).

As características do tempo pedagógico do PALIC propiciam um clima de tensão constante para os docentes, pois apesar deles perceberem que o horário das aulas

não favorece o processo educativo e de tentarem compreender as dificuldades dos professores-em-formação, mostram-se insatisfeitos e irritados com a situação. Os significados produzidos pelas vozes dos docentes corroboram com os significados produzidos pelo Projeto Pedagógico, pois ao seguir esse formato de horário, o PALIC atende seu objetivo de propiciar uma formação em um menor tempo, porém, tem-se dificuldade em atender os critérios de qualidade no processo educativo.

Professores-em-formação

As percepções dos professores-em-formação em relação ao tempo pedagógico parcelado foram relatadas em diferentes momentos da entrevista em grupo. Não houve uma pergunta específica sobre essa questão, mas o assunto emergiu durante discussões sobre as experiências vivenciadas no contexto do curso, abrangendo o processo de aprendizagem individual, as dificuldades e as limitações de cada um. O tempo parcelado foi um incentivo para muitos professores-em-formação, por considerarem que esse formato tornaria viável a realização de uma formação de nível superior, sem interferir nos horários de trabalho nas escolas.

Apesar disso, muitos pontuam que o cansaço gerado pelo curso compromete o rendimento nas aulas: “... *as aulas durante todo o sábado... é muito cansativo... a Alba viu o ritmo da faculdade, que no decorrer dessas aulas, o pessoal se dispersa, uns dormem, outros saem da sala... nossa... tem hora que nem consigo mais escutar o professor*” (Raquel, T.157). Débora também aborda esse tema: “*é um horário completamente diferente, esse horário do dia todo... as aulas da tarde pra mim eu não consigo absorver o mesmo que eu consigo absorver de manhã... (...) a gente não consegue absorver tudo o que deveria ser por uma questão de... cansaço mesmo.*” (Débora, T.135). Raquel e Débora trazem as vozes dos colegas (*o pessoal, a gente*) para sustentar sua queixa de cansaço e falta de produtividade nesse cenário. Raquel ainda busca o endosso da voz da pesquisadora (“*a Alba viu*”). As professoras-em-formação denunciam a contradição implícita na proposta do tempo pedagógico parcelado para um processo formativo.

Clara narra que fica torcendo para tudo terminar logo: “... *cansa muito... eu só fico pensando assim... ‘graças a Deus que está terminando... rapidinho eu vou fazer minhas coisas, eu vou sair daqui’... quer dizer, é só mais um dia, só mais uma*

semana...” (Clara, T.133). Esse trecho evidencia, no mínimo, o desconforto e a desmotivação dos professores-em-formação ao ritmo intensivo das aulas no PALIC, Clara usa o discurso direto para fortalecer a voz que clama pelo fim do curso. A queixa dos professores-em-formação gera reflexões sobre a qualidade do processo de ensinar e de aprender que ocorre nesse contexto formativo, onde as pessoas estão cansadas e pedem para ir embora.

Se no contexto da sala de aula, impera esse cansaço e a desmotivação pelo conhecimento propiciado pelo curso, a situação em casa parece que não é diferente: *“fico cansada... nem consigo ler os textos em casa... mas me esforço e faço o que é possível, leio um pouco pelo menos”* (Márcia, T.158). Márcia diz que se *esforça* para dedicar-se ao estudo, indica que tem interesse, o problema é o cansaço, causado pelas diferentes tarefas que desempenha no seu cotidiano.

Beatriz também aponta que não consegue produzir em casa: *“a gente aprende escutando, eu já guardo na memória... porque as tarefas da escola e o serviço da casa não me deixam estudar [em casa]”* (Beatriz, T.107). Ela narra a estratégia que usa para aprender (*escutando; guardo na memória*), e realça que seu processo formativo fica quase todo restrito ao que retém no contexto de sala de aula. Essa situação evidencia quanto necessário é desenvolver novos procedimentos para agregar qualidade a esse formato de curso, tanto para os professores-em-formação, quanto para os docentes.

Outro tema que desponta na narrativa dos professores-em-formação é a dificuldade para lidar com as demandas da família, do trabalho e do estudo, situação que promove uma falta de prazer em relação ao seu próprio processo formativo. O diálogo a seguir entre a Débora e a Pérola ilustra essa questão:

“Débora – ... por que tem dia que... eu olho para aquela janela ali, e... às vezes você fica assim, até um pouco sufocada... então tenho vontade de sair... encontrar meu marido, atender a outras exigências da vida (...)(T.135).

Pérola – eu gostaria de acrescentar a fala da Débora... porque é muito difícil pra nós aqui... estarmos aqui, nessa.. nessa Universidade... pelo fato da gente deixar as exigências da vida de lado, né... como diz a Débora... outras exigências da vida, o final de semana, família, férias, festas... e ainda tem o trabalho... então, os prazeres da vida estão de lado, infelizmente, por uma boa causa, é claro... mas sacrifica todo mundo... os filhos...” (T.136).

Essas docentes mostram sua dificuldade para dar atenção à família e a outras atividades, devido às tarefas do trabalho e do estudo. Elas colocam o curso fora de suas experiências de prazer e, nesse sentido, sua formação profissional não é vista como uma atividade confortável, que agrada e traz satisfação. Pelo contrário, é uma experiência que *sufoca* e gera a *vontade de sair*, levando a crer que o PALIC é visto como mero espaço de acesso à certificação, que a presença no curso é apenas uma obrigação, não suscita interesse efetivo. Por outro lado, o cansaço pode minar o interesse por uma qualificação profissional, afinal, são três anos com todos os finais de semana ocupados pelo PALIC e sem férias, contabilizando seis meses de períodos de *Intensivo*.

Esses aspectos explicitam que o tempo pedagógico parcelado não parece ir ao encontro da qualificação profissional, pois tanto os professores-em-formação, quanto os docentes, realçam fatores que comprometem a qualidade do processo formativo nesse espaço. Assmann (2003) contribui com essa análise ao discutir que no cruzamento da experiência da temporalidade com a experiência da aprendizagem, o tempo vivido, relativo às vivências e percepções das pessoas, direciona o sentido e a qualidade do processo educativo e se sobrepõe ao tempo cronológico, marcado pelo relógio.

No contexto contemporâneo as pessoas estão submetidas ao rigor do controle do tempo, com seus horários e datas que regem as práticas sociais, e no espaço do trabalho a habilidade em atender as exigências de pontualidade é uma das referências para avaliar a capacidade produtiva de cada um (Arroyo, 1999; Assmann, 2003). No entanto, a análise do tempo pedagógico, considerando as dimensões cronológica e vivencial (Assmann, 2003), não pode se restringir ao cumprimento ou não do calendário ou do horário acadêmico, a partir da exatidão do relógio, pois este não marca a temporalidade vivencial.

No espaço do PALIC, a interação entre as dimensões cronológica e vivencial do seu tempo pedagógico parcelado (apontadas pelas vozes dos docentes e dos professores-em-formação) engendra significados que realçam os limites desse processo formativo para mediar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores-em-formação. Essa situação coaduna com as discussões realizadas nos contextos acadêmicos acerca do tempo de formação, especialmente nos programas alternativos de licenciatura, os quais reduzem a carga horária dos cursos a fim de acelerar o atendimento de formação de nível superior dos professores em exercício, e comprometem a qualidade do processo formativo (Brzezinski, 2008a; Demo, 2008; Gadotti, 2000; Marques & Pereira, 2002).

c) Eixo Interpretativo 3: Articulação entre as dimensões da teoria e da prática

O PALIC adota como principal característica de seu processo pedagógico o investimento na articulação entre as dimensões da teoria e da prática. A proposta de realizar tal articulação na formação docente, segundo Brzezinski (2006), Freitas (2002), Lelis (2001), Libâneo (2001) e Pereira (2000), é tema de variados estudos desde o final da década de 1980, os quais buscam novas concepções e, conseqüentemente, novas metodologias para o processo formativo. E a legislação educacional relativa à formação de professores, define e orienta como um dos fundamentos dos cursos de licenciatura plena a articulação entre teoria e prática.

Historicamente as dimensões da teoria e da prática são interpretadas de formas diferenciadas a depender da área de conhecimento e da fundamentação teórica das discussões. Nesse estudo não tenho a pretensão de realizar uma discussão aprofundada sobre essa temática, a intenção é levantar pontos que auxiliem a compreender como a articulação entre teoria e prática é significada no PALIC. Essas análises são norteadas por uma perspectiva dialética, baseada de modo particular em Figueiredo (2004), Freire (2000), Gamboa (2003) e Pimenta (2002).

Nesse estudo, observa-se que a ideia de articular as dimensões da teoria e da prática é priorizada no Projeto Pedagógico do PALIC, uma vez que se propõe a aproveitar a experiência dos professores-em-formação como componente curricular do curso. É orientado no PP que a correlação entre teoria e prática ocorra em todas as atividades que compõem o curso, e para tanto são propostos dois procedimentos específicos, Prática Curricular e Prática Pedagógica, com a tarefa de sistematizar atividades que promovam tal articulação.

Os docentes e os professores-em-formação se apóiam em uma concepção que desvincula as dimensões da teoria e da prática, a partir de uma visão pragmático-utilitarista (Gamboa, 2003), na qual a teoria é vista em função de sua utilidade na prática. Essa concepção é perceptível quando os docentes analisam os procedimentos propostos pelo Projeto e mostram que não sistematizam sua ação no curso em prol da articulação entre teoria e prática. E ainda quando os professores-em-formação falam das características do PALIC e das reflexões que a experiência no curso proporciona à sua prática docente. A seguir apresento um quadro-síntese dos temas identificados nesse eixo interpretativo:

Quadro 7 – Temas identificados sobre a articulação entre a teoria e a prática.

Vozes	Tema
Projeto Pedagógico (PP)	1. O PALIC atende a lei e estabelece que o cerne de sua proposta seja a articulação entre a teoria e a prática (PP, p.11A, 40A, 16B, 40B). 2. Apresentação de procedimentos para promover a articulação entre teoria e prática (PP, p.36A, 43a, 20B, 21B).
Docentes	1. Concepção que desvincula as dimensões da teoria e da prática. 2. Utilização de estratégias não sistematizadas para promover a articulação entre teoria e prática. 3. Adaptações no procedimento do estágio curricular.
Professores-em-formação	1. Concepção que desvincula as dimensões da teoria e da prática. 2. Desinteresse em realizar o estágio curricular. 3. O PALIC propicia reflexões sobre a prática docente.

A seguir será apresentada uma síntese das informações construídas na análise de cada procedimento, com o objetivo de compreender como a proposta de articulação entre teoria e prática é significada no PALIC.

Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico do PALIC busca atender as demandas da legislação educacional e dos contextos acadêmicos em relação à necessidade de articular a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. O documento apresenta que “*O cerne da proposta curricular é a formação do profissional da Educação, sob uma concepção teórico-prática que o permita atuar na docência.*” (PP, p.11A). Nesse sentido, orienta que “*As diferentes disciplinas que compõem o currículo dos cursos, visam a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, simultaneamente.*” (PP, p.16B).

É possível identificar nesses trechos uma relação intertextual entre o texto do Projeto e o texto da legislação educacional, quer dizer, a voz da lei está presente no documento de forma indireta, especificamente a LDB/1996 e a DCN-Formação de professores. O artigo 61 da LDB/1996 define como um dos fundamentos da formação docente a associação entre teoria e prática, e o 3º artigo da DCN-Formação de professores apresenta que um dos princípios norteadores de um curso de licenciatura é a

relação entre teoria e prática. A lei cobra: “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Brasil, CNE/CP, 2002a). A voz da lei é dominante nas determinações do PALIC, assim, a ideia de conceber a articulação entre teoria e prática como o *cerne* de sua proposta curricular é movida pela legislação.

Essa ideia do PALIC também é estimulada pelas especificidades dos discentes a serem atendidos no programa, os professores-em-formação, os quais já possuem experiência na docência. O PP explicita que: “*Procurou-se adequar a Matriz Curricular à legislação vigente e à especificidade da clientela, cuja experiência profissional deve integrar o planejamento curricular.*” (PP, p. 40B). O Projeto utiliza a voz da própria lei para sustentar a explicação de seus procedimentos: “*a atuação do acadêmico no local onde trabalha poderá ser computada como parte de suas atividades discentes, conforme o art. 61 da nova LDBEN*” (PP, p.40A). Segundo a definição da LDB/1996 (Brasil, 1996), o curso de formação de professores deverá articular teoria e prática: “... inclusive mediante a capacitação em serviço” (art.61, inciso I) e com “o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (art.61, inciso II).

Um dos procedimentos específicos propostos pelo projeto para articular teoria e prática, é a *Prática Curricular*, a qual: “*representa um processo contínuo de ação-reflexão-ação do acadêmico sob orientação dos professores formadores, em todas as disciplinas que compõem o currículo do curso*” (PP, p.36A). Esse procedimento deve “*contemplar 10% da carga horária das disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos*” (PP, p.20B).

O Projeto propõe que as atividades de *Prática Curricular* devem envolver: debates, trabalho de pesquisa em grupo, orientação do docente de forma individual e/ou grupal e elaboração de portfólio⁹ (PP, p. 43A). O PP tenta garantir uma articulação entre teoria e prática em todas as disciplinas curriculares, a partir de uma concepção de que a prática se dá em situações que as pessoas possam discutir em grupo, trocar opiniões e experiências, receber orientações e expor suas dúvidas.

A ideia de dividir uma parcela do tempo da aula para *Práticas Curriculares* mostra uma preocupação dos autores do Projeto em relação ao suposto predomínio de atividades de exposição de conteúdos curriculares por parte dos docentes, evitando uma possível visão dicotomizada entre teoria e prática. Vejo essa ideia como uma iniciativa

⁹ O Portfólio se refere a um registro de atividades por meio de material diverso como: relatórios, gráficos, desenhos, fotografias, dentre outros (Villas Boas, 2005).

que pode favorecer o investimento na articulação dessas dimensões, no entanto, ao reservar um tempo específico para a prática, arrisca-se a manter tal dicotomia, caso não haja uma ressignificação acerca da relação entre teoria e prática.

Outra ideia do Projeto que visa o investimento na articulação entre as dimensões da teoria e da prática é o estágio curricular, a ser desenvolvido na disciplina *Prática Pedagógica*. Essa disciplina se configura no PP correspondendo ao estágio curricular e se desdobra em seis disciplinas distribuídas ao longo dos três anos do curso, da seguinte forma: Prática Pedagógica – Educação Infantil I, II e III; e Prática Pedagógica – Ensino Fundamental I, II e III; cada uma tem 50 horas/aula, totalizando 300 horas de estágio curricular, conforme orientação da DCN-Pedagogia. O Projeto realça que sua proposta é inovadora: “*a Prática Pedagógica reveste-se de um caráter diversificado quando comparado com outras licenciaturas, pois se trata de uma capacitação em serviço e, portanto, o trabalho é desenvolvido com professores-em-formação que já têm experiência na prática pedagógica*” (PP, p.43A).

A *Prática Pedagógica* atende as determinações da legislação ao ser desenvolvida desde o início do curso e com uma carga horária de 300 h/a, porém é necessário analisar de modo cuidadoso também as estratégias propostas para o desenvolvimento da disciplina. Segundo Gadotti (2000) o aumento do número de horas de estágio nas licenciaturas, que passou de 180h para 300h, não garante a melhoria da formação docente, pois as horas antes estabelecidas já costumavam ser cumpridas com dificuldades e de forma burocrática, portanto, a ampliação do número de horas de prática não nos dispensa de refletir sobre a forma como se realiza o estágio. O Projeto determina que a *Prática Pedagógica* ocorra através das seguintes ações:

“[Prática Pedagógica I] identificação, estudo e análise reflexiva das abordagens pedagógicas que perpassam todo o processo histórico-social da prática pedagógica;

[Prática Pedagógica II] observação, análise e intervenção nas ações administrativo-pedagógicas e curriculares das escolas de educação básica a luz das legislações e do Projeto Pedagógico-Político;

[Prática Pedagógica III] processo de ação-reflexão-ação docente, através da elaboração/construção dos multimeios didáticos, tecnológicos, estratégias de ensino, da elaboração e execução de projetos de intervenção e do processo avaliativo vinculados à realidade escolar da educação básica” (PP, p.21B).

As ações propostas para a disciplina *Prática Pedagógica* favorecem a articulação entre os conhecimentos teórico-acadêmicos e a prática profissional dos professores-em-formação, e ainda possibilitam a aproximação entre a instituição formadora e as escolas de educação básica, especialmente aquelas em que atuam os professores-em-formação, conforme sugerem autores como Gadotti (2000) e Mello (2000). Contudo, essa proposta fica a depender da disponibilidade das escolas em se comprometer com a formação desses professores, considerando que devem ceder espaço para uma intervenção em sua realidade, a qual implica na participação do coletivo da escola e não somente dos professores em processo de formação no PALIC.

Em relação à estratégia para orientação do estágio, o PP define que os docentes deverão orientar continuamente os professores-em-formação, com vistas a “... *construir em conjunto (...) uma consciência crítico-reflexiva*” (PP, p. 43A). Essa tarefa de orientação do estágio deve ser realizada em grupo, seguindo uma “*perspectiva de trabalho coletivo (...) com diálogos e discussões*” (PP, p.44A). A ideia do trabalho coletivo é oportuna para estimular a troca de experiências e para contribuir com os processos de significação acerca da prática docente, considerando que é na relação com o outro que as pessoas se constituem e se desenvolvem (Vygotsky, 2003).

No entanto, o Projeto não esclarece sobre a forma de operacionalização dessa proposta, não fica claro como o docente poderá dar “*orientação contínua...*” (PP, p.44A) aos professores-em-formação, considerando o pouco tempo disponível, pois cada disciplina de estágio possui 50 h/a anuais. Acredito que ao deixar de fazer considerações sobre essa questão, o Projeto fica na dependência da proatividade das variadas pessoas envolvidas com sua execução, sejam elas coordenadores pedagógicos, docentes e professores-em-formação. O Projeto ensaia uma proposta que busca a proximidade e a complementaridade entre as dimensões da teoria e da prática, porém é possível perceber concepções contraditórias que podem comprometer o seu desenvolvimento.

Docentes

Os docentes abordaram as dimensões da teoria e da prática em diferentes momentos da entrevista, principalmente quando ressaltaram a experiência profissional dos professores-em-formação. Nesses momentos, eles desvinculam teoria e prática, e

vislumbram uma idéia de que elas são dimensões dissociadas, que se constroem de forma independente. Carmem diz que os professores-em-formação “... *já tinham a prática... (...) não tinham a teoria que fundamentasse essa prática*” (Carmem, T.40), ela faz uma divisão que expressa a visão de que a prática não depende de nenhum conhecimento teórico, e pode se dar na ausência de reflexão e desenvolvimento da consciência; é o fazer pelo fazer, isento de concepções e crenças oriundas de algum conhecimento, a partir de uma visão pragmática-utilitarista da relação teoria e prática (Figueiredo, 2004; Gamboa, 2003).

Hélio coaduna com essa visão quando faz comparação entre um curso regular e o PALIC: “*o curso da regular ele é mais teórico... o aluno é muito bom na teoria e na prática ele não consegue desenvolver... e no [PALIC] já é o contrário, ele já tem a prática e a teoria vai ajudar ele a repensar a prática dele...*” (Hélio, T.130). Para Hélio, a teoria apresenta-se tal como divorciada da prática, os conhecimentos são concebidos com a tarefa de informar se a prática desenvolvida é adequada ou não. Tal posição coaduna com a perspectiva de Tardif (2002), em que o conhecer e o fazer são vistos e tratados de forma dissociada.

Carlos critica o lugar atribuído à teoria, ao dizer: “*parece que a coisa flui no sentido contrário, parece que ela flui das teorias para a escola...*” (Carlos, T.158), segundo ele, existe um movimento linear da teoria para a prática. O sentido correto seria “... *da escola para a teoria*” (T.158), e para sustentar seu argumento, ele traz a voz dos professores-em-formação: “*elas dizem: ‘Teoria é só teoria’ (...) põe esse teórico aqui dentro de sala de aula pra ver se ele vai fazer desse jeito que ele fala’ (...) para elas, na escola a história é outra*” (Carlos, T.164). Carlos percebe que o cotidiano traz exigências práticas concretas, onde a teoria tem valor na medida em que favorece a solução dos problemas vivenciados nos contextos da prática educativa (Gamboa, 2003; Tardif, 2002).

As descrições que os docentes fazem das estratégias que utilizam para articular teoria e prática propiciam indicações sobre suas concepções acerca dessa questão. Hélio relata que sua estratégia consiste em discutir um conteúdo na aula e provocar os professores-em-formação, ele usa o discurso direto para exemplificar essa situação: “*explico o conteúdo e pergunto: ‘não é assim que vocês trabalham?’... eles falam: ‘é assim’ (...) você faz desse jeito, usa esse procedimento*” (Hélio, T.285). Carlos e Carmem também falam das estratégias que usam:

“... na aula, quando há possibilidade deles participarem, a gente tenta ouvir, né... as coisas que eles fazem na escola... ‘lá na escola, professor, nesse assunto assim, a gente faz tal projeto’ e aí, naquela hora a gente pede a interferência dos outros, do que eles fazem nas outras escolas, e a interferência minha também sobre isso... (...) é na sala mesmo, não tem outro recurso, aí você tem que questionar né... você tem que puxar o assunto e tentar levar isso lá...” (Carlos, T.210).

“... no [PALIC]... o feedback é grande, porque elas já têm o laboratório, que são as salas de aula... então é muito rápido.. e você tem que analisar bem o que vai falar, porque elas vão colocar em prática... e se não der certo elas voltam e questionam porque não deu certo...” (Carmem, T.161).

Carlos aponta que a articulação entre a teoria e a prática só acontece em momentos em que os professores-em-formação podem participar da aula e nesses momentos ele tenta ouvi-los, ou seja, não existe um planejamento intencional orientado para promover tal articulação. Carmem considera o contexto de atuação profissional dos professores-em-formação como um *laboratório* que serve ao processo formativo, proporcionando situações de confronto entre a teoria e a prática, nas quais não se oportuniza uma relação dialética entre tais dimensões, uma vez que a teoria só vale se for útil às necessidades concretas da sala de aula. Jankowski (2006) destaca que quando a teoria é vista como prescrição e normas sistematizadas, ela pode levar os professores à frustração por não conseguirem atingir os resultados planejados, provocando a ideia de que a teoria não serve para a prática.

Os docentes não assumem intencionalmente a proposta de trabalhar com a experiência profissional dos professores-em-formação como um componente curricular, conforme determina o Projeto Pedagógico do PALIC, especificamente com o procedimento *Prática Curricular*. A articulação entre as dimensões da teoria e da prática ocorre em momentos pontuais, nos quais os docentes tentam relacionar o conteúdo trabalhado com a atuação profissional dos professores-em-formação, e dessa forma, assume um caráter utilitarista, com a teoria tentando responder as demandas das práticas concretas, considerando-os como unidades distintas (Gamboa, 2003).

A *Prática Pedagógica*, proposta pelo Projeto como espaço para articulação entre conhecimentos teóricos e a experiência docente dos professores-em-formação, sofre

adaptações no cotidiano concreto do curso, segundo Patrícia: “... *elas [professores-em-formação] são alunas que não fazem estágio, né... (...) a professora de estágio delas só confirma o que elas fazem na prática... (...) parece que a experiência que elas têm já é suficiente, é... para uma boa formação, né...*” (Patrícia, T.88). Carmem explica que “*a acadêmica que é regente... é só comprovar sua prática pedagógica [através de uma declaração da escola onde trabalha]... então ela só faz o portfólio*” (Carmem, T.245). O fato da professora de estágio limitar-se a confirmar o que os professores-em-formação já fazem na sua prática profissional, conforme relatam as docentes, não colabora para promover reflexão ou levar à ressignificação dos conhecimentos.

Uma questão a ser problematizada na proposta dos programas alternativos de licenciatura é a ideia de considerar a experiência prática dos professores em exercício como componente curricular, justificando assim a sua dispensa do estágio curricular e comprometendo o alcance de um processo formativo mais amplo e profundo. Concordo com Pimenta (2002) de que tal dispensa gera o risco de uma formação de nível superior aligeirada, na qual a dimensão da prática não é objeto de análise crítica e perdem-se a oportunidade de ressignificar as ações docentes a partir da articulação com os conteúdos teórico-metodológicos propiciados pelo processo formativo. O Projeto do PALIC propõe que a disciplina *Prática Pedagógica* promova a reflexão sobre a prática profissional por parte dos professores-em-formação, contudo, os atores envolvidos com esse processo formativo fazem adequações aos objetivos do documento, de acordo com os significados que atribuem à experiência docente e ao estágio curricular.

Dessa forma, as concepções de teoria e prática dos docentes comprometem a proposta de articulação de tais dimensões no contexto do processo formativo. Na medida em que o docente as percebe de forma desvinculada, a tendência é trabalhá-las também de forma desvinculada. A teoria não se configura em uma solução, explicação ou diretriz pronta para guiar as situações da prática. A formação docente pode e deve possibilitar espaços de troca entre as pessoas, onde cada uma possa relacionar teoria e prática, e produzir conhecimentos teórico-práticos que favoreçam a ação docente, conforme discute Tardif (2002). Percebe-se que esses espaços ocorrem no PALIC de forma não sistematizada e eventualmente, seus docentes, mesmo que de forma não intencional e a partir de concepções contraditórias sobre a teoria e a prática, promovem experiências de trocas com os professores-em-formação. Tais experiências podem favorecer a análise de alternativas que permitam fazer opções na sua prática pedagógica,

contudo, o caráter aleatório dos procedimentos que são utilizados fragiliza o seu alcance no desenvolvimento pessoal-profissional dos professores-em-formação.

Professores-em-formação

Os significados sobre teoria e prática produzidos nos contextos escolares e, especificamente, no espaço do PALIC, se atualizam nas narrativas dos professores-em-formação e orientam suas análises sobre o próprio processo formativo. Alguns entendem que o PALIC atua de forma diferente e melhor do que os cursos regulares de licenciatura, devido ao seu caráter “enxuto”: “*eles [os cursos regulares] colocam muita matéria que não são necessárias pra você... na sua prática profissional... o curso do [PALIC] enxuga isso e passa a essência de cada matéria... essa é a novidade [do PALIC]...*” (Clara, T.95); “*aqui no [PALIC]... eles enxugaram o curso... (...) de passar só o que o professor que está em sala de aula precisa pra sua prática*” (Beto, T. 98). A Clara e o Beto apóiam a ideia de um *curso enxuto*, baseados em uma concepção que desvincula as dimensões da teoria e da prática.

A Natália concorda com essa ideia ao dizer “*... é um curso enxuto mesmo, mas oferece o que a gente precisa pra sala de aula.*” (Natália, T.32). Ela demonstra sua preferência por teorias que contribuam diretamente com sua prática pedagógica. Débora afirma que: “*o [PALIC] enxuga o máximo de conteúdo que pode pra te passar a essência da Pedagogia, então nós não ficamos maçando toda a vida em cima de um tema*” (Débora, T.42); dá a entender que ali não se perde tempo com temas ou conteúdos desnecessários para a prática. Natália e Débora mostram que não estão disponíveis para estudar algo que não tenha relação direta com sua prática.

Esses professores-em-formação demonstram que significam a teoria em função da prática, privilegiando essa última, a partir de uma visão utilitarista que predomina em muitos contextos educativos, como salienta Gamboa (2003). A ideia de um *curso enxuto* produz significados sobre as vantagens de um curso rápido e objetivo, que prioriza a experiência docente dos professores-em-formação, colocando-a como uma dinamizadora do processo formativo, quer dizer, que reduza todo o conteúdo teórico àquilo que atende aos ditames da prática docente nos contextos educativos.

Os professores-em-formação teriam oportunidade para refletir sobre sua prática, relacionando-a aos conhecimentos teóricos e dessa forma, ressignificando teoria e

prática, no estágio curricular. No entanto, a maioria é dispensada dessa atividade, como relata Raquel: “... *ainda bem que eu não precisei fazer estágio, porque já estou em sala de aula, dou aula para uma turma de 3º ano do ensino fundamental, só tive que fazer o portfólio mesmo.*” (Raquel, T.159). Pérola conta que nas aulas de *Prática Pedagógica* não havia orientação sobre o estágio, ocorriam oficinas: “... *confeccionamos muitos jogos, de todas as matérias... e também trabalhamos com contação de história (...) foi bom*” (Pérola, T.160).

Os relatos de Raquel e Pérola indicam que a comprovação de exercício em sala de aula de educação básica isenta o professor-em-formação do estágio curricular e, da mesma forma, de receber orientação dos docentes acerca da prática nas escolas, conforme previsto no Projeto Pedagógico do PALIC. Raquel mostra-se aliviada por não ter que fazer estágio (*ainda bem*) e Pérola gostou das oficinas (*foi bom*), assim, evidencia-se que ficaram satisfeitas com o trabalho da disciplina *Prática Pedagógica* e não sentiram falta de um espaço para receberem orientações específicas acerca de sua prática na escola. São relatos reveladores da crença ativa de que a análise de sua prática não irá lhes trazer nada de melhor do que o trabalho individual e não discutido realizado em suas salas de aula, evidenciam que a prioridade é dada ao aspecto prático e a teoria só é válida se corresponder às necessidades da realidade (Gamboa, 2003; Pimenta, 2002). A experiência docente dos professores-em-formação por si só justifica a ausência do estágio, pois representa conhecimentos que validam sua prática e sua condição de profissional, pois isso não precisa de intervenção. Essa situação contribui com a diminuição do tempo pedagógico do processo formativo, caracterizando o aligeiramento do curso, conforme assinala Pimenta (2002).

É interessante observar que apesar de não realizarem o estágio, falas dos professores-em-formação assinalam que o curso possibilitou reflexões sobre sua prática profissional:

“... *já aprendi a filtrar aquilo que eu vejo que vai ser bom e eu posso aplicar, continuar aplicando... com aquilo que pra mim representa pouca coisa, mas não serve pra lá e eu consigo absorver isso ai...*” (T.32) – “... *hoje eu posso dizer que... eu tenho a prática e estou renovando a minha prática... eu estou... é... aprimorando... reciclando...*” (Natália, T.92).

“foi assim, interessantíssimo eu aprender que aquilo que eu fazia na prática tanto era... certo como errado... então assim... eu vi dentro da teoria aquilo que eu vivia já na sala de aula...” (T.57) – “... hoje eu compreendo isso... que é através do nosso conhecimento é que nós saberemos resolver os problemas que irão surgir diante de nós...” (Pérola, T.69).

Natália mostra que o curso contribuiu com sua qualificação profissional e propiciou melhorias e ressignificações na sua prática. Ela percebe que aprendeu a *filtrar* os conhecimentos, e ao usar esse termo ela anuncia que aprendeu a selecionar os conhecimentos, conforme sua utilidade na prática. Pérola apresenta em dois momentos distintos da entrevista impressões sobre o curso, as quais destacam a importância que teve para o seu desenvolvimento, considerando que promoveu reflexões sobre sua prática profissional. Em sua percepção, o curso validou sua experiência docente ao evidenciar uma prática que era “*certa*”, e também a auxiliou a reconhecer o que era “*errado*”. Essas docentes significam o programa como um espaço importante para a reflexão e o aprimoramento de sua prática profissional.

O curso cria poucas oportunidades intencionais para promover a articulação entre teoria e prática, considerando que a ação dos docentes não é sistematizada, como vimos anteriormente, e que na disciplina *Prática Pedagógica* não ocorre orientação ou reflexão direcionada a um estágio curricular. Nesse cenário, prevalece o aspecto prático, pois os professores-em-formação buscam uma fundamentação que o ajude a mudar a prática e a sua realidade. Entretanto, podemos pensar que a experiência de organizar um *portfólio*, tarefa realizada na disciplina *Prática Pedagógica*, conforme relata Raquel, pode gerar reflexões, na medida em que proporciona ao professor-em-formação um espaço para pensar sobre sua ação, ao analisar e selecionar o material (planejamentos, atividades, relatórios, fotografias), o qual será avaliado pelo docente do PALIC. Assim como, a participação em oficinas sobre procedimentos de ensino (realizadas na disciplina *Prática Pedagógica*, segundo Pérola), também pode contribuir para que os professores-em-formação analisem as estratégias que costumam utilizar em sua prática docente.

Tanto os docentes como os professores-em-formação indicam uma concepção pragmática-utilitarista ao falar da articulação entre teoria e prática (Gamboa, 2003; Tardif, 2002). Na sua visão as experiências no PALIC propiciam correlação entre os conhecimentos teórico-científicos e a prática profissional, e contribui com reflexões e

melhorias para a ação docente. Conforme Arroyo (1999), tal concepção que dicotomiza os fenômenos está impregnada nas crenças e ações, e produz significados que circunscrevem a formação docente. Também a legislação educacional que serve de referência ao Projeto Pedagógico do PALIC contribui com a atualização dos significados que isolam teoria e prática

A microanálise dos eixos interpretativos favoreceu a identificação e a análise dos significados que constituem o contexto semiótico do PALIC, os quais evidenciam que o programa apresenta-se como uma experiência formativa fértil para mediar processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores-em-formação. No entanto, as características do seu Projeto Pedagógico e as concepções dos seus atores, docentes e professores-em-formação, fragilizam as possibilidades de suas contribuições ao processo de qualificação profissional.

Com o objetivo de ampliar a compreensão acerca das possibilidades de desenvolvimento docente no contexto do PALIC, serão apresentadas a seguir análises de posicionamentos de uma professora-em-formação.

2. DIMENSÃO PESSOAL

Esta seção refere-se aos resultados relativos às análises de posicionamentos de uma professora-em-formação participante do PALIC, construídos a partir de uma entrevista realizada com Natália, conforme foi apresentada no capítulo metodológico. Inicialmente, será feita uma caracterização da participante e em seguida, serão expostas as análises de seus posicionamentos.

2.1. Caracterização de Natália

Natália é professora da educação básica, com experiência de doze anos em escolas estaduais e particulares, e está terminando o curso de pedagogia em um programa alternativo de licenciatura. Ela conta que vem de uma família com uma *“longa trajetória de professores”* (Entrevista em grupo, T.30)¹⁰, porém sua escolha pelo magistério não foi bem aceita no início. Os pais acreditavam que era uma profissão mal remunerada, Natália lembra que escutou comentários do tipo: *“mas você não vai arrumar emprego bom”* (Entrevista em grupo, T.30); *“professor não ganha nada”* (Entrevista em grupo, T.30). A escolha pelo magistério se deu porque ela gostava muito de crianças e tinha um *“espírito de liderança”* (Entrevista individual, T.2), sua referência foi a escola da igreja, na qual atuava na catequese. Segundo Natália, a experiência na evangelização a deixou *“entrosada com o alunato”* (Entrevista individual, T.2), e lhe deu segurança em relação à sua opção pelo magistério.

O trabalho no ensino fundamental começou antes de terminar o magistério, de acordo com Natália, sua professora de língua portuguesa do 2º ano do curso sempre a convidava para substituí-la em turmas de 5ª e 6ª séries. Ela tinha 18 anos nessa época, e ouvia da professora que *“tinha muito domínio”* (Entrevista individual, T.6), domínio do conteúdo e dos alunos. E durante o 3º ano, antes da realização do estágio, outra professora também a convidou para substituir em uma turma de 1ª série do ensino fundamental. Natália se apóia nessas experiências para confirmar que fez a escolha certa e para realçar seu interesse pela docência: *“eu gosto muito de trabalhar na educação”* (Entrevista individual, T.12).

¹⁰ Serão apresentados trechos da participação da Natália na entrevista em grupo, realizada com os professores-em-formação, conforme foi descrito no capítulo metodológico.

Dessa forma, Natália se apresenta como uma professora que gosta do que faz e que desde o início de sua carreira teve domínio de sua prática. Sua trajetória na docência abrange atividades com turmas de todos os níveis da educação básica, do *“jardim ao 3º ano do ensino médio”* (Entrevista em grupo, T.28). Ao falar de sua experiência profissional, ela apresenta um interesse maior em relatar as atividades que desenvolveu com turmas de alfabetização, em uma escola estadual. Dentre as experiências nas escolas particulares, ela fala mais sobre a atual, na qual trabalhou nos últimos 9 anos com turmas de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental. A diretora dessa escola a incentivou a estudar, a buscar um curso de nível superior, e esse foi um dos motivos que a levou a se organizar para fazer a faculdade.

Antes de iniciar no PALIC, Natália conta que fez o vestibular de uma instituição particular, passou em 2º lugar para o curso Normal Superior, porém não conseguiram um número de alunos suficiente para formar uma turma, então o curso foi cancelado. Depois de um tempo, ela tentou novamente em outra instituição particular, chegou a assistir dois meses de aula no curso de pedagogia, contudo, desistiu devido ao horário das aulas. Era um horário que a obrigava a deixar os filhos com uma vizinha até o marido chegar do serviço, e por conta dessa situação Natália resolveu adiar a realização de sua formação superior.

O PALIC foi sua terceira tentativa, Natália conta que queria estudar a língua portuguesa, por isso ela se inscreveu no vestibular para o curso de Letras, em suas palavras: *“a gente primeiro precisa saber bem melhor o nosso português”* (Entrevista em grupo, T.30). No entanto, novamente não houve aluno suficiente para formar uma turma, e assim, para não perder a vaga conquistada no vestibular, ela foi convidada a mudar sua opção para o curso de pedagogia. Ao aceitar essa mudança, Natália teve que lidar com preconceitos de sua família, ela se lembra de comentários como: *“ah não! Porque você não faz outro curso, isso não vai dar em nada”* (Entrevista em grupo, T.32); *“nesse [PALIC] não vai sair pedagogo, vai sair qualquer coisa, menos sair pedagogo”* (Entrevista em grupo, T.32). Ela assinala que recebeu críticas relativas ao curso de pedagogia e também ao PALIC, mas apesar disso, resolveu persistir na sua busca por uma formação de nível superior.

Natália se destaca no curso: apresenta bons trabalhos; alcança as melhores notas; é elogiada por docentes e pela coordenação do curso; é participativa durante as aulas¹¹.

¹¹As informações sobre o comportamento de Natália no contexto do PALIC foram construídas durante a observação etnográfica no programa.

Um colega de turma, durante a entrevista em grupo, fala de Natália ao explicar que existe uma parceria entre os professores-em-formação: *“ela sempre foi a mais empolgada, quando a gente desanima ela nos incentiva e mostra como esse curso é bom”* (Beto – Entrevista em grupo, T.33). Durante as observações realizadas no PALIC notei que Natália é uma das pessoas que é referência no contexto do programa como alguém que acredita nas possibilidades dessa proposta formativa. Ela se envolve com a turma e com diferentes atividades no curso: participa de grupos que negociam com a coordenação melhores condições para as aulas (infraestrutura, calendário, horário, etc); se mostra preocupada e conversa com os colegas sobre questões relativas ao bom andamento das aulas (atrasos, uso de celular durante as aulas, etc); participa da organização de pequenos eventos (festinhas de aniversário, “chá de berço”, etc). Houve um verdadeiro investimento pessoal de Natália como representante dos discentes em relação à promoção de maior qualidade ao curso, e ela diz que gosta de ajudar: *“me sinto bem, pois assim colaboro com a qualidade do curso”* (Entrevista em grupo, T.34).

Ao longo da pesquisa, foram vários os momentos em que observei Natália defendendo o PALIC: frente aos docentes e aos professores-em-formação, quando ouvia críticas; perante colegas, quando apresentavam comportamentos que comprometiam a qualidade do processo educativo (atrasos; pouca dedicação aos trabalhos e às aulas); e junto à própria pesquisadora, quando falava do programa em conversas informais e nos procedimentos da pesquisa (conversas informais durante a observação etnográfica; entrevista em grupo). Assim, foi possível notar que Natália se esforça para tornar a experiência de formação no PALIC válida não só para ela, mas também para os seus colegas.

2.2. Análise de Posicionamentos

Nesta parte do trabalho, apresento análises sobre os posicionamentos assumidos por Natália em relação ao Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC) e em relação à sua prática docente. De forma mais específica, o foco são as posições assumidas ao longo de uma entrevista, na qual foram abordadas questões relacionadas à trajetória de Natália na docência, à sua experiência no PALIC e à sua prática pedagógica. As informações estão organizadas em três subseções, a saber: (a) Dialogando com Natália: o processo de desenvolvimento da entrevista; (b) Posicionamentos de Natália em

relação ao PALIC; e (c) Posicionamentos auto-reflexivos de Natália em relação à sua prática pedagógica.

a) Dialogando com Natália: o processo de desenvolvimento da entrevista

A entrevista ocorreu em duas etapas distintas, conforme foi descrito no capítulo metodológico. Os momentos iniciais da primeira etapa são marcados por longos relatos descritivos, onde Natália narra sobre suas experiências no magistério e em diferentes contextos de trabalho. São momentos em que ela fala de si como professora e mostra-se interessada em contar sobre sua história. Após esses relatos, ainda na primeira etapa da entrevista, direciono a discussão para as experiências no PALIC e faço questionamentos sobre aspectos que marcam esse programa e que foram identificadas na análise institucional, a saber: a tensão entre a certificação e a qualificação profissional; o tempo pedagógico parcelado; e a articulação entre as dimensões da teoria e da prática. Nesses momentos, Natália apresenta longos relatos de situações vivenciadas no curso, conta detalhes de estratégias utilizadas por docentes e de sua experiência no estágio e na elaboração do trabalho de conclusão de curso. Quando levada a posicionar-se em relação ao PALIC, ela tende a apresentar uma narrativa mais curta e, a depender da questão abordada, fala de modo pausado e reflexivo, evidenciando elaborações em curso.

Na segunda etapa da entrevista, Natália mostra-se bastante interessada em assistir aos episódios, faz comentários sobre o comportamento dos alunos, critica e sinaliza desaprovação em relação à inquietação deles durante as atividades. Ela também faz comentários sobre os procedimentos que utiliza nas atividades, e nesses momentos, eu faço alguns questionamentos que visam levar a entrevistada a colocar-se na posição de observadora e analista de sua prática, tais como: *você sempre contou história assim?; onde/quando você aprendeu esse procedimento?; o curso te ajudou com esse procedimento?* Ao responder essas questões, Natália tende a deslocar o tema de sua narrativa para os alunos, apresenta relatos detalhados sobre a história familiar de alguns e descreve as dificuldades escolares de um grupo específico. Quando provoço análises de sua prática pedagógica, ela apresenta respostas mais curtas.

Ao falar de sua história na docência e de suas experiências no PALIC, e ao fazer comentários sobre seus alunos, Natália fala de forma mais espontânea e natural, e

apresenta narrativas descritivas. E ao apresentar análises sobre o PALIC e sobre sua prática pedagógica, principalmente, quando focaliza questões concretas do cotidiano, ela apresenta uma narrativa pausada e reflexiva. O uso reiterado de pausas indica um processo reflexivo e auto-reflexivo, a pessoa se posiciona como observador, um analista que aprecia e justifica as próprias decisões e trajetórias até o presente (Lopes de Oliveira, comunicação pessoal, 20 de agosto de 2010).

b) Posicionamentos de Natália em relação ao PALIC

Ao longo da entrevista, Natália fala do PALIC exclusivamente quando faço questionamentos específicos sobre o curso, são poucas as situações em que ela fala sobre ele espontaneamente. Ela inicia a entrevista em uma posição que foi recorrente durante todo o processo de investigação, a de defesa ao programa. No entanto, na medida em que vai analisando o curso, a tensão que caracteriza esse espaço formativo se manifesta em sua narrativa, e Natália apresenta mudanças nos seus posicionamentos, geradas pelo confronto com questões sobre o cotidiano de sua formação acadêmica.

Os posicionamentos dela em relação ao PALIC emergem a partir de uma polarização entre significados que se mantém constante durante a entrevista: de um lado, a posição que defende o programa, por meio do destaque às suas contribuições para a entrevistada e para os professores-em-formação, tomados como sujeito coletivo (“o aluno”, “a gente”). Por outro lado, há a posição que critica o programa (excessivamente teórico; cansativo; carente de adequada supervisão das atividades de estágio; incapaz de alterar o cotidiano da sala de aula). As vozes que surgem na narrativa de Natália disputam sua primazia, colocando-se de um lado ou de outro dessa polarização, a depender da forma com que ela se confronta com o fenômeno, ou seja, de acordo com o aspecto que é abordado sobre o PALIC.

Acredito que o contexto semiótico do PALIC, considerando as análises realizadas no nível institucional, possibilitou a criação de um ambiente de perene desconfiança e dúvidas acerca da qualidade do processo formativo que é promovido nesse espaço. Essa desconfiança contribuiu para a alternância na produção de significados relativos à defesa ou à crítica do programa por parte da Natália. Sempre que ela foi confrontada com a situação de colocar-se em perspectiva em relação ao curso ocorreram posicionamentos orientados por essa polarização. É oportuno sublinhar

que o contexto da entrevista pode ter se configurado em um cenário de avaliação do curso, tendo em conta que o objetivo apresentado à Natália em relação à pesquisa foi exatamente o interesse em compreender o desenvolvimento pessoal-profissional propiciado pela experiência vivenciada no PALIC.

Identifiquei no decorrer da narrativa de Natália quatro posicionamentos que se destacaram no espaço dialógico, devido à sua regularidade, à forma como são expressos e aos conteúdos que são apresentados. Na primeira etapa da entrevista, uma posição de defesa ao programa, o de *professora satisfeita com o PALIC*, e outra de crítica, o de *professora insatisfeita com o PALIC*, surgiram de forma recorrente e intensa ao longo da narrativa. Nessa etapa também emergiu, com uma frequência e uma intensidade menor, o posicionamento de *professora experiente*. E na segunda etapa da entrevista, a experiência de assistir episódios que retratavam sua prática pedagógica levou Natália a assumir um novo posicionamento de crítica, o de *professora que considera irrelevantes as contribuições do PALIC*, o qual se manteve até o final da narrativa. Podemos analisar que a identificação desses posicionamentos não elimina a possibilidade de outros serem percebidos na narrativa de Natália, porém esses quatro se destacaram em minha análise.

O posicionamento de *professora satisfeita com o PALIC* surge inicialmente quando Natália relata sobre sua entrada no programa. Essa posição se expressa por meio de uma voz que valoriza a experiência vivenciada nesse espaço formativo, e a cada vez que aparece, é confrontada por outras vozes que se opõem e criticam o curso. O trecho a seguir ilustra essa situação:

“Fiz o vestibular pro [PALIC], foi quando eu passei no [PALIC] e fui fazer o curso...¹² eu não me arrependo de ter feito o [PALIC], muito pelo contrário... eu acho assim... graças a Deus sempre fui... tive muito boas notas, eu acredito que nós tivemos uns professores ali, são excelentes, sabe, a coordenação da Carmem foi muito boa, a Carmem pode... assim como todo mundo tem, ela teve muitos defeitos, mas a gente também não deixou, não deixa de ficar atrás, porque o tal do aluno é danado, mas assim... isso veio me dar um acréscimo bastante grande.” (T.24 – 1E).

¹² Os trechos da entrevista serão sinalizados conforme notações descritas no capítulo metodológico. E para sinalizar os momentos da entrevista de onde foram retirados os trechos citados, será apresentado o turno do diálogo, representado pela letra “T”, e a etapa da entrevista representada por 1E (1ª etapa) e 2E (2ª etapa).

Nesse trecho é possível observar a presença de vozes divergentes em relação ao PALIC, vozes pessoais (“eu”) e coletivas (“a gente”; “o tal do aluno”), as quais apresentam percepções diferenciadas (“a coordenação da Carmem foi muito boa”; “ela [a Carmem] teve muitos defeitos”). Essas vozes divergentes podem ser percebidas por Natália, quando diz: “eu não me arrependo...”. Com essa resposta ela dá expressão à voz que parece responder a alguma crítica feita ao curso por uma audiência imaginada. Penso que essa audiência é constituída por vozes originárias de contextos sociais e acadêmicos (Brzezinsky, 2008b; Freitas, 2003; Reis, 2007; Scheibe, 2006), os quais mostram-se críticos às características específicas da proposta de formação propiciada por programas como o PALIC descritas no capítulo teórico. Ela também estava se posicionando em relação à própria pesquisadora, cujo estudo tem o objetivo de investigar as contribuições oferecidas por tal programa para a formação docente. Por isso, analiso que a defesa do PALIC vem sustentar o argumento de que teve uma boa formação, dadas as boas notas obtidas por ela, os excelentes professores e a boa coordenação do curso.

Na sequência, surge uma voz que se opõe e sinaliza os “muitos defeitos” que a coordenadora teve e que foram percebidos pelos alunos. Podemos supor aí uma zona de tensão estabelecida entre a posição anterior, que analisa o curso e tece uma apreciação positiva, e uma nova posição, que se apresenta como parte de um sujeito coletivo (“o tal do aluno”), que experimentou conflitos e dificuldades com a coordenação, “e não deixou ficar pra trás”. Apesar dessa situação de tensão entre a posição de defesa e a de crítica, nesse momento, Natália se mantém no *posicionamento de professora satisfeita com o PALIC*, situação evidenciada pela presença de uma voz autoral recorrente (“eu não me arrependo”; “eu acho assim”; “eu acredito”) que enumera os ganhos alcançados no curso e termina o trecho dizendo que o mesmo “veio me dar um *acréscimo bastante grande...*”.

Esse posicionamento predomina principalmente na primeira etapa da entrevista, quando Natália ressalta as contribuições do curso para o seu processo formativo e o dos professores-em-formação, e se reflete em afirmações como: “... nós tivemos [no PALIC] professores espetaculares que facilitavam nossa aprendizagem...” (T.56 – 1E); “[o PALIC] é pra mim de grande conhecimento” (T.190 – 1E); “[o PALIC] possibilitou um conhecimento mais amplo de você mesma como pessoa, e depois como profissional” (T.212 – 1E); “[o PALIC] abre mais a mente” (T.51 – 2E).

Penso que essa voz de defesa coaduna com uma voz coletiva observada no contexto do programa (e identificada na análise do nível institucional), procedente dos professores-em-formação, a qual supervaloriza as qualidades do programa e minimiza as dificuldades geradas por suas características tais como o tempo pedagógico parcelado, por exemplo, devido à necessidade de sustentar socialmente a validade de sua formação. O entendimento sobre essa questão é ancorado pela discussão de Hermans (2001) e Valsiner (2007) de que as pessoas constroem significados sob a influência de vozes coletivas que canalizam determinadas crenças e limitam o surgimento de visões divergentes. A formação de nível superior é valorizada em nossa sociedade, e tem o poder de elevar o status social e profissional da pessoa, assim como se nutre a ideia de que o título superior aumenta as possibilidades de retorno financeiro, conforme salienta Coelho (2006). Ao narrar sobre sua trajetória na docência, Natália assinala repetidas vezes que “*queria muito fazer um curso superior*” (T.22 – 1E), e mostra que acompanha os que atribuem grande valor a essa formação. Nesses momentos, ela adere ao posicionamento de *professora satisfeita com o PALIC*, e destaca a importância do curso para a sua vida, rejeitando qualquer voz de crítica que denigra a imagem criada em relação à sua conquista.

Essa posição de defesa permanece e se expressa durante toda a entrevista, porém ainda na primeira etapa, quando são abordadas questões referentes ao cotidiano do PALIC, em temas como a realização do estágio curricular, outras vozes se fortalecem e favorecem a construção de uma nova posição. Essa nova posição emerge quando faço questionamentos sobre a proposta do programa quanto a promover reflexões sobre a prática dos professores-em-formação, no contexto do estágio (T.97). Nesse momento, Natália assume a posição de *professora experiente*. Ela apresenta vozes autorais que sustentam argumentos tais como: “*eu sou regente, então eu não faço estágio*” (T.104 – 1E); “*se eu sou regente, então eu sou professor já atuante... não preciso de estágio*” (T.108 – 1E); “*eu já tenho experiência com todas as turmas, do jardim I ao 5º ano*” (T.126 – 1E). Natália sinaliza por meio de tal posicionamento de *professora experiente* que entende já dominar os conhecimentos necessários ao contexto da sala de aula. As vozes que o expressam opõem-se à posição que ressalta o valor do curso.

O posicionamento de *professora experiente* alimenta a posição de crítica quando Natália, referindo-se à disciplina de estágio (Práticas Pedagógicas) relata que não havia adequada orientação aos professores-em-formação em relação à prática, mantendo-se o curso no nível teórico. Em suas palavras:

“Alba – você teve orientação dos professores do curso sobre sua prática?”

Natália – não... não precisava, né... eu já sou regente... mas... não tem prática [no PALIC], só tem teoria” (T.152 – 1E).

Natália, ao realçar sua experiência, apresenta uma voz que critica o curso, a conjunção “*mas*” possibilita o entendimento de que mesmo se ela fizesse estágio não contaria com a orientação dos docentes, porque o curso “*só tem teoria*”. Essa voz fortalece a tensão entre a posição que defende o PALIC e a que o critica, e favorece a diferenciação de um posicionamento de crítica. Os trechos a seguir ilustram o destaque da posição de crítica:

“... a gente via muita teoria e via pouca prática... então o que acontece... a maior dificuldade de um professor... não interessa se ele tem 100 anos numa sala... é planejar um bom plano de aula diário, não vou nem dizer pra você assim um anual ou semanal... é como atuar ali... hoje no dia-a-dia... então o que a gente sempre debatia era essa questão: ‘por que eu vou ver esse texto aqui... hoje... que tá cansativo... essa professora não pediu pra que eu trouxesse alguns livros que fosse lá... vamos imaginar... da série que eu estou... e me ajudasse a planejar um bom objetivo, uma boa metodologia... mesmo que não fosse pra mim aplicar lá... mas que fosse pra mim aprender fazer isso aí..’... .. e isso não é visto.” (T.154 – 1E).

“... uma dessas partes é que desestimula a gente... quando você confronta a verdade, você saber: ‘nossa, eu tô vendo esse povo [docentes] falar é tão bom...’ tudo o que você ouve é tão bonito... mas ali dentro... na escola não é isso...” (T.158 – 1E).

Nesses trechos o *posicionamento de professora insatisfeita com o PALIC* se destaca, por meio de vozes autônomas e independentes, expressas através de recursos como: discurso direto; posição autoral (“*eu vou ver esse texto*”; “*eu tô vendo esse povo*”); e marcação da voz dos colegas de curso (“*a gente via*”; “*a gente sempre debatia*”; “*desestimula a gente*”). A posição de crítica se opõe ao que Natália defende anteriormente nos turnos 22, 48 e 56, acerca dos conhecimentos adquiridos no curso e da qualidade de seus docentes. A posição de defesa se enfraquece frente à voz que

denuncia o desagrado com o conhecimento propiciado pelo curso. A voz de crítica surge fortalecida nesses trechos, apoiada pela posição autoral de Natália (“*por que eu vou ver esse texto...*”) e também por uma voz coletiva (“*desestimula a gente*”), e nesses momentos desaparece a voz que, antes, defendia as qualidades do curso.

Cabe assinalar que esses trechos evidenciam a presença de vozes que criticam o PALIC por não propiciar uma articulação entre a teoria e o cotidiano profissional dos professores-em-formação. Em sua argumentação, Natália demonstra que espera orientação dos docentes do curso em relação ao seu cotidiano, em como “*atuar ali... hoje no dia-a-dia*”, e minimiza a contribuição que o conhecimento teórico pode trazer para a sua formação profissional, ao dizer: “*por que eu vou ver esse texto aqui...*”. Penso que tais vozes geram significados que atualizam as críticas recebidas pelo programa nos contextos acadêmicos, críticas que destacam as dificuldades em promover a devida articulação entre as dimensões da teoria e da prática (Freitas, 2003; Jankowski, 2006). Nesse cenário, as vozes de crítica prevalecem e representam o posicionamento de *professora insatisfeita com o PALIC*, que se destaca como o posicionamento central até o final da primeira etapa da entrevista.

Os posicionamentos de *professora experiente* e de *professora insatisfeita com o PALIC* estabelecem uma relação de interdependência e diálogo, entrecruzando-se em diferentes momentos da parte final da primeira etapa da entrevista (turnos 162, 172 e 212). Natália se apóia no argumento de que já domina conhecimentos “práticos”, devido a sua experiência, e assim critica o curso pela falta de articulação entre teoria e prática. É uma relação de dependência que fortalece a posição de crítica e cria condições para a diferenciação e a emergência de um novo posicionamento, o de *professora que considera irrelevantes as contribuições do PALIC*.

Esse novo posicionamento marcará de forma recorrente a segunda etapa da entrevista, constituído por significados que valorizam os conhecimentos desenvolvidos ao longo da experiência como docente, em detrimento dos conhecimentos mediados pela formação acadêmica. Noto que esse posicionamento é particularmente mobilizado durante a conversa em torno dos episódios, quando Natália é instigada a falar sobre os conhecimentos que fundamentam sua prática, principalmente, sobre a origem de tais conhecimentos. Nesses momentos a nova posição se destaca no espaço dialógico construído com a pesquisadora, não percebo oposição à voz que considera irrelevantes as contribuições do curso, pelo contrário, emergem vozes que apóiam essa posição. São vozes que sublinham conhecimentos adquiridos por Natália ao longo de sua

experiência, sem qualquer menção ao PALIC: “*tem muita coisa que a gente vai criando, né?*” (T.37 – 2E); “*eu já contava história, né?[antes do PALIC]*” (T.47 – 2E).

De início, Natália ocupa a posição de *professora que considera irrelevantes as contribuições do PALIC*, ao assistir o primeiro episódio. Nesse episódio, ela conta uma fábula para os alunos através de um procedimento específico: primeiro, ela faz a leitura da história de modo continuado, sem mostrar as gravuras para os alunos, que ficam inquietos, curiosos para verem as gravuras; em seguida, ela mostra as gravuras e motiva a turma a recontar a história, que participa de forma eufórica e desorganizada; ela finaliza a atividade incentivando os alunos a responderem questões que relacionam situações da história com a vida cotidiana (muitos alunos respondem juntos; gritam e ela dá mais atenção a um aluno específico, sem buscar incentivar os demais). Depois de assistirmos juntas ao episódio, questionei Natália sobre a origem do procedimento que usou, ela achou graça da pergunta, ficou um pouco em silêncio planejando a resposta:

“Alba – Onde você aprendeu esse procedimento de contar história?”

Natália – [sorriso – balança a cabeça em sinal negativo]... Não sei não... eu posso dizer para você que a gente vai... vai inventando... você vai... entendeu? Ali eu creio que vai mais do momento... humm... eu não... eu não sei dizer pra você... se foi assim, ou se eu vi alguém fazendo assim... não... tem muita coisa que você vai criando, né?” (T.37 e 38 – 2E).

No primeiro momento, a reação da Natália perante a pergunta pareceu denotar que ela nunca havia pensado no assunto. Contar histórias é uma atividade tão natural em sua prática cotidiana de professora, que não conseguia pensar quando a aprendeu. Ela responde de forma pausada, parando para pensar, parecendo assumir uma posição reflexiva perante sua prática. Enquanto elabora seu pensamento, vai demonstrando que esse conhecimento foi construído na prática, no dia-a-dia, de forma aleatória e sem sistematização. Percebo que sou a interlocutora real desse diálogo, devido à repetição dos trechos: “*...eu posso dizer pra você...*” e “*... eu não sei dizer pra você...*”, e talvez isso a deixe confusa para responder, considerando que me posiciona, possivelmente, como uma avaliadora de sua prática e de seus conhecimentos. Nesse trecho, Natália traz vozes coletivas (*gente; você*) e voz pessoal (*eu posso; eu creio*) na tentativa de responder sobre a origem de seu conhecimento prático. E nessa busca o PALIC não é mencionado, demonstrando uma posição de *professora que não considera irrelevantes*

as contribuições do PALIC, ou, pelo menos, não identifica, de princípio, quais contribuições o curso trouxe para a formação das competências profissionais.

Esse posicionamento se mantém na interação comigo em torno do segundo episódio, que retrata um momento da aula em que ela permaneceu em movimento, caminhando entre as carteiras, acompanhando o desenvolvimento da atividade entre os alunos. Ao falar sobre o procedimento, Natália não menciona o PALIC e explica a origem dele reportando-se a experiências profissionais anteriores. Ela evoca posições do passado (“*eu vou voltar lá no Estado quando eu entrei (...) depois quando eu fui entrar na rede particular*” – T.96 – 2E) e articula interlocutores de diferentes dimensões espaciais e temporais (colegas da escola estadual; a diretora da escola particular que a contratou) para sustentar sua posição no presente. Podemos analisar que essa posição estabelece uma relação de dependência e de alimentação mútua com a posição de *professora experiente*. Ao recorrer a lembranças e citações de experiências anteriores para explicar os procedimentos utilizados atualmente, Natália fortalece a posição que vinha se estabelecendo desde o primeiro episódio, a que considera irrelevantes as contribuições do PALIC, e que atribui maior valor aos conhecimentos construídos em sua prática profissional como professora das séries iniciais.

A posição de crítica ainda é fortalecida, na segunda parte da entrevista pelo posicionamento de *professora insatisfeita com o PALIC*, o qual surge em momentos que questiono Natália sobre as contribuições do curso para o desenvolvimento das atividades que são vistas nos episódios. Nessas situações ela minimiza as contribuições do curso para sua formação por meio de vozes de crítica: “*eu tive muita teoria; prática, prática, não...*” (T.104 – 2E); “[*no PALIC*]... *foi só teoria*” (T.156 – 2E).

Busco em Valsiner (2002) apoio para analisar as relações dialógicas estabelecidas entre os posicionamentos observados na narrativa da Natália. Esse autor propõe diferentes possibilidades de relação entre as posições que ocupam o espaço dialógico, conforme foi descrito no capítulo teórico. É interessante analisar que durante o processo de narrativização da experiência favorecido pela entrevista, as posições assumidas por Natália passam por mudanças. Numa tentativa de favorecer a visualização desse processo, elaborei um diagrama, baseada na tipologia apresentada por Valsiner (2002). Esse diagrama é apresentado na figura 3:

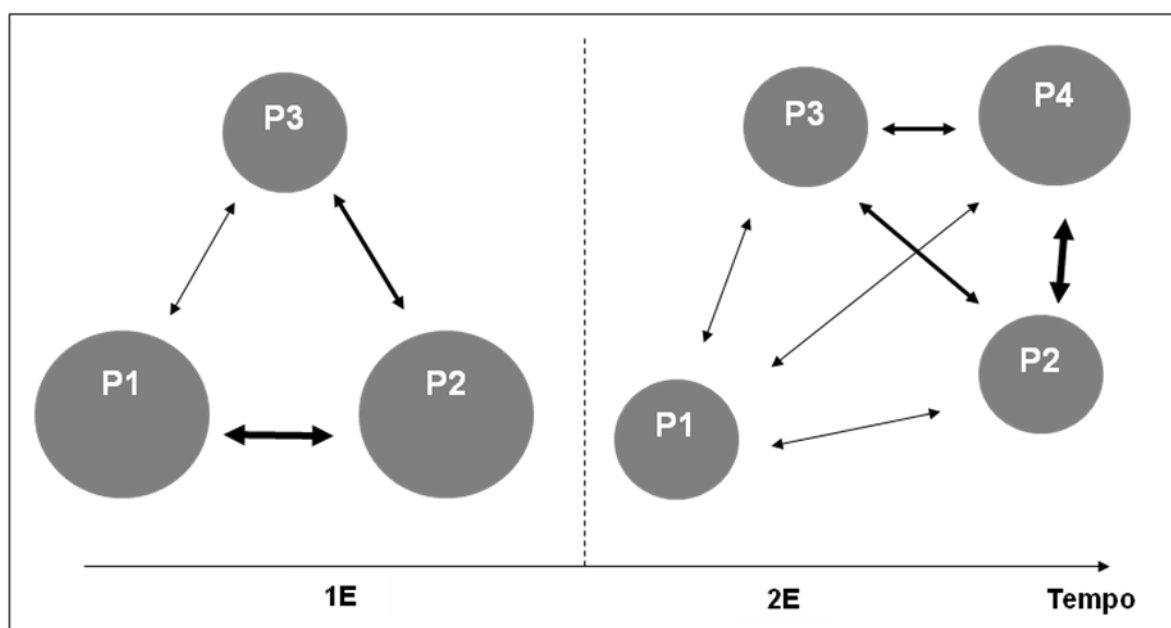


Figura 3 – Relação entre os posicionamentos assumidos por Natália em relação ao PALIC.

Legenda:

P1 – Posicionamento de *Professora satisfeita com o PALIC*.

P2 – Posicionamento de *Professora insatisfeita com o PALIC*.

P3 – Posicionamento de *Professora experiente*.

P4 – Posicionamento de *Professora que considera irrelevantes as contribuições do PALIC*.

1E – 1ª. etapa da entrevista / 2E – 2ª. etapa da entrevista.

Realcei no diagrama os tempos da entrevista, por considerar que cada etapa teve objetivos diferentes, gerou um contexto e ofereceu mediadores específicos para a reconstrução narrativa da experiência. É importante citar que todos os posicionamentos se relacionam com todos de alguma forma, apoiando-se ou confrontando-se; por isso uso setas ligando-os e evidencio um movimento bidirecional, a espessura das setas sinaliza a intensidade do relacionamento entre os posicionamentos. E algumas posições se destacam mais do que outras, conforme discutimos anteriormente, e essa situação é sinalizada no diagrama através do tamanho do círculo (quanto maior, mais destaque).

É possível observar no diagrama que na primeira etapa da entrevista o posicionamento de *professora satisfeita com o PALIC* se relaciona com o de *professora insatisfeita com o PALIC* de forma que se alimentam um ao outro, a partir de posições opostas. Segundo Valsiner (2002), a relação entre posicionamentos opostos pode provocar um circuito de retroalimentação dinâmica estável, enfraquecendo as

possibilidades de emergência de outras posições. Assim, nessa etapa só a posição de *professora experiente* surge, provavelmente porque sua presença não traz divergência com as duas anteriores, considerando sua aproximação com a posição que critica o programa. É um posicionamento que não se destaca, mas de certa forma fortalece o de *professora insatisfeita com o PALIC*, e ganha força ao dar sustentação aos argumentos de apreciação do programa ao longo da entrevista.

Na segunda etapa da entrevista ocorre uma mudança na situação e um novo posicionamento (*Professora que considera irrelevantes as contribuições do PALIC*) emerge e se destaca de forma significativa. Apesar de não dominar o espaço dialógico, considerando a presença de outras posições em cena, a força que ele assume contribui para enfraquecer o posicionamento de defesa do curso, o qual só aparece quando insisto para que Natália fale da mediação do PALIC na construção do conhecimento que fundamenta sua prática docente. Nesses momentos, as contribuições do curso não são totalmente negadas, mas significativamente minimizadas ao mesmo tempo em que os argumentos críticos se intensificam. Os posicionamentos de crítica se fortalecem na segunda etapa, por meio da associação de três posições, as quais nutrem uma relação de dependência e não se confrontam por aproximarem da polarização de crítica. Esse processo que ocorre na segunda etapa da entrevista se aproxima do que Valsiner (2002) descreve como ventriloquismo de uma voz, o qual envolve uma relação parasitária entre as vozes, onde uma voz fala por meio da outra, a partir de uma relação assimétrica de poder. Nesse sentido, as vozes da polaridade de crítica assumem o domínio e falam pela voz que defende, alguma coisa do tipo: *o curso é ruim de modo geral, mas em algumas coisas é bom*.

O PALIC foi a terceira tentativa de Natália em fazer um curso de nível superior, ela se envolve com o curso e se compromete em defendê-lo, reconhecendo que colaborou para agregar-lhe qualidade (Entrevista em grupo, T.34). E na experiência propiciada pela entrevista de falar sobre o programa, relacionando-o ao desenvolvimento de sua prática pedagógica, evidencia-se em sua narrativa uma tensão que é característica no contexto do PALIC: a posição de defesa e de crítica. E no final, a posição de crítica prevalece, dando indícios de que Natália não reconhece a mediação do curso para seu processo de desenvolvimento profissional.

c) Posicionamentos auto-reflexivos de Natália em relação à sua prática pedagógica

Os posicionamentos auto-reflexivos de Natália em relação à sua prática pedagógica foram observados em momentos da entrevista em que a Natália fala de si e de sua prática profissional usando uma posição autoral e reflexiva, especificamente usando o pronome “eu” e os correspondentes me/mim, meu/minha. Na narrativa de Natália identifiquei seis posições em relação à sua prática pedagógica, as quais se destacaram devido à sua regularidade e aos conteúdos expressos. Durante os relatos sobre sua trajetória na docência, na primeira etapa da entrevista, emergem os posicionamentos *Eu como professora experiente* e *Eu como professora em busca de um curso superior*. No final dessa etapa, quando peço à Natália que se apresente como professora, ela assume a posição *Eu como uma profissional muito boa*. Essa posição permanece na segunda etapa da entrevista e se contrapõe com um novo posicionamento: *Eu como professora incomodada com a indisciplina dos alunos*. Esse último se fortalece a partir de uma associação com a posição *Eu como professora preocupada com os alunos*. Natália finaliza a entrevista a partir da posição *Eu como professora que espera mais de sua prática*. Existe uma relação de dependência entre os posicionamentos e de domínio do espaço dialógico, situação em que, segundo Valsiner (2002), ocorre um enfraquecimento da possibilidade de emergência de outras posições, dificultando o surgimento da inovação.

Natália assume a posição *Eu como uma professora experiente* quando destaca que aprendeu muito com suas experiências, “*eu aprendi na pele*” (T.18 – 1E), e assinala mais de uma vez que adquiriu “*uma boa bagagem*” (T.12 e T.22 – 1E) ao longo de sua trajetória na docência. No momento que Natália dá relevo aos conhecimentos construídos durante suas experiências na docência, surge uma voz que contrapõe e faz cobranças: “*falta alguma coisa*” (T.18 e T.22 – 1E). Ao apontar a falta, Natália apresenta seu interesse em estudar e dá voz à posição *Eu como professora em busca de um curso superior*. Essa posição se destaca através de uma voz que usa de forma recorrente advérbios de intensidade e de tempo: “*sempre gostei muito de estudar*” (T.18 – 1E); “*queria muito fazer um curso superior*” (T.22 – 1E); “*eu queria muito... fazer um curso superior*” (T.30 – 1E); “*eu sempre quis estudar*” (T.261 – 1E). Esse recurso e a sua recorrência marcam a importância dessa posição e o valor que Natália parece atribuir ao PALIC, uma vez que o programa representa a satisfação da busca por uma formação superior.

Na sequência, essa posição é confrontada por outra que critica o curso de pedagogia, nas palavras de Natália:

“eu... eu ... eu sempre quis estudar... eu sempre quis fazer uma... uma... uma... eu... no primeiro momento eu queria fazer Letras... depois quando eu caí na Pedagogia, ainda fui muito criticada... pedagogia, pedabobia, pedabobo... pe isso, pe aquilo... sabe?...” (T.261 – 1E).

Essa narrativa reticente apresentada por Natália denota um processo auto-reflexivo, ela analisa e avalia sua escolha profissional. Emerge nesse momento uma zona de tensão entre uma voz que mostra-se satisfeita por conseguir alcançar uma formação acadêmica. E por outro lado uma voz que mostra-se frustrada por considerar que as circunstâncias canalizaram sua escolha por um curso que não é valorizado socialmente, em um programa que também recebe críticas, conforme foi analisado no nível institucional. A crítica ao curso de pedagogia (*“pedagogia, pedabobia, pedabobo”*) é proveniente de uma voz social que circula nos contextos sociais e acadêmicos, e questiona a qualidade do processo formativo do curso de pedagogia, assim como atualiza uma desvalorização histórica dos profissionais que atuam no início da escolarização (Libâneo, 1999; Piletti, 1997; Pimenta, 1992; Scheibe, 2006).

A tensão entre essas vozes desencadeia o processo de diferenciação de um novo posicionamento, *Eu como uma profissional muito boa*, o qual emerge quando Natália é solicitada a apresentar uma percepção acerca de si como professora. Ela apresenta essa ideia (*“me considero uma profissional muito boa”*) de forma recorrente nos turnos 271, 275 e 277 e sustenta seu argumento, expondo uma lista de ações que a qualificam: *“eu me preocupo muito com o aluno”* (T.271 – 1E); *“eu sou muito comprometida com o que faço (...) eu sou muito assídua (...) eu procuro fazer da melhor forma possível”* (T.275 – 1E).

Essa posição é confrontada quando Natália aponta suas limitações e dificuldades, por meio de vozes que se contrapõem, porém elas são logo suprimidas pela posição que se destaca nesse período: *“a gente tem muita limitação (...) mas a culpa não é do professor... (...) cada criança que tá ali é uma cabeça diferente, é muito difícil às vezes você conseguir entender cada um”* (T.275 – 1E). Natália retira a culpa de si, por qualquer dificuldade que exista no processo educativo, e se mantém na posição *Eu como uma profissional muito boa*. Essa posição responde a uma audiência

que provavelmente inclui a pesquisadora, como avaliadora de sua prática, e vozes coletivas que questionam a qualidade da prática pedagógica de profissionais formados em cursos de pedagogia. Natália marca em sua narrativa o esforço que faz para conseguir manter essa posição, ao repetir três vezes: “*eu tento*” (T.277 – 2E), e diz: “*pelo menos eu tento... eu... eu me desgasto muito com essa questão... eu sofro muito com isso*” (T.277 – 2E). O final da primeira etapa da entrevista é marcado pela presença dominante desse posicionamento.

Na segunda etapa da entrevista, apoiada no vídeo, Natália mobiliza sua atenção em direção ao comportamento inquieto dos alunos, ela se manifesta de forma verbal (“*ichi... esse não fica quieto*” – T.3 – 2E; “*o Tiago não fica quieto mesmo*” – T.16 – 2E) e não-verbal (balança a cabeça em sinal negativo; fecha os olhos; franze a testa). O vídeo mostra que enquanto Natália desenvolve a atividade de contação de história, um grupo de alunos se movimenta muito, brinca com os colegas do lado, levanta e anda pela sala. Ela os repreende várias vezes durante o episódio. Essa situação confronta a posição *Eu como profissional muito boa*, a qual tem domínio da turma, mas tem dificuldade com alguns alunos: “*essa turma é muito difícil, devido ter uns alunos muito inquietos (...) mas você tem que tentar*” (T.76 – 2E). Ao mostrar sua dificuldade em lidar com os alunos inquietos, Natália se posiciona *Eu como uma professora incomodada com a indisciplina dos alunos*, que sente necessidade de controlar o comportamento deles: “*depois eu não controlo eles mais... sozinha não tem jeito*” (T.78 – 2E); “*é difícil dominar todo mundo*” (T.80 – 2E); “*tudo eles acham meio de dispersar... e eu tenho que controlar isso aí*” (T.84 – 2E).

Essa posição emerge em diferentes momentos (T.88, T.92, T.124, T.147), quando Natália apresenta relatos sobre o comportamento indisciplinado dos alunos, ela ainda conta que elabora seu planejamento de aula em função desses alunos. E para sustentar esse posicionamento, Natália argumenta: “*o barulho me incomoda muito... e assim... devido a grande preocupação que eu tenho com os [alunos] que têm dificuldade*” (T.161 – 2E). Nesse momento, surge uma nova posição, *Eu como professora preocupada com os alunos*, o qual se opõe/associa ao posicionamento *Eu como uma professora incomodada com a indisciplina dos alunos*. Natália associa o barulho e a indisciplina à produção de dificuldade para aprender, e na sequência ela descreve a dificuldade que cada aluno de sua turma tem, na sua percepção: “*com essa dificuldade [que os alunos têm] e o barulho... eles ficam tentando só copiar e não aprendem*” (T.161 – 2E).

Natália afirma que a indisciplina é o “*grande problema*” (T.163 – 2E) da turma, pois produz dificuldades de aprendizagem, e a partir de uma posição autoral (“*eu creio que a dificuldade, ela vai ser arrastada por um longo tempo*” – T.163 – 2E), ela expõe que tem pouca confiança na capacidade de desenvolvimento dos alunos indisciplinados. Esse comentário revela que ela foi pouco transformada pela formação acadêmica, mas por outro lado, uma voz se contrapõe ao dizer “*mas é uma turma que tem um desenvolvimento de conteúdo bom*” (T.163 – 2E), e abre espaço para negociação desse significado, afirmando que “*apesar da indisciplina (...) eles conseguem assimilar*” (T.163 – 2E). É interessante comentar que o contexto educativo é permeado por concepções contraditórias sobre a produção das dificuldades de aprendizagem, algumas reduzem a complexidade dessa construção a fatores específicos, muitas vezes relativos ora ao aluno e sua família, ora ao professor. E outras partem de uma visão dialética desse processo, considerando a participação e a articulação de fatores de diversas ordens (Patto, 1999). Além disso, existe uma crença corrente na educação básica de que a aprendizagem é um processo silencioso e tranquilo, a ideia das crianças como ser ativo, tão disseminada na cultura pedagógica contemporânea, ainda não se consolidou na prática, pois implica em uma ressignificação na forma de perceber o movimento da criança, que aprende do modo como vive: brincando, movendo-se, agindo (Lopes de Oliveira, comunicação pessoal, 02 de setembro de 2010). Assim, é possível analisar que Natália apresenta uma ambiguidade nas suas análises acerca dos alunos, ora se incomoda com o movimento deles, ora tenta entendê-los, e nesse momento possibilita a construção de um novo posicionamento, *Eu como professora que espera mais de sua prática*.

Essa nova posição emerge na finalização da entrevista, quando Natália, ao fazer comentários conclusivos sobre os episódios, entabula um diálogo imaginário comigo (na posição de um interlocutor imaginado). Ela diz:

“mas eu poderia falar para você assim... ‘você pode fazer um trabalho melhor?’... ‘com certeza’... agora, eu te respondo também assim: ‘dentro do que eu tenho em mãos... eu procuro trabalhar o máximo, o melhor... o máximo que eu fiz’... por isso que eu te falo... depois que passa é que você vê assim: ‘nossa... eu poderia ter feito dessa maneira’....” (T.165 – 2E).

Nesse momento Natália assume uma posição reflexiva, e se questiona espontaneamente sobre a qualidade do seu trabalho, a utilização do discurso direto denota o diálogo interno entre vozes que avaliam sua prática pedagógica. São vozes que assinalam as possibilidades e os limites de sua ação: ela podia ter feito um trabalho melhor (“*com certeza*”); as condições do contexto dificultam (“*dentro do que eu tenho em mãos*”); ela se esforçou para alcançar bons resultados (“*eu procuro trabalhar o máximo*”). E Natália finaliza essa reflexão dizendo: “*nossa... eu poderia ter feito dessa maneira*”, evidenciando uma insatisfação com sua prática.

Ela termina a entrevista a partir do posicionamento *Eu como professora que busco mais de minha prática*, afirmando: “*eu acho que a turma está bem... mas eu queria mais, eu queria bem mais (...) ‘poxa, parece que tudo o que faço é pouco’...*” (T.169 – 2E). Nessa posição, Natália assinala que falta alguma coisa em sua prática, vislumbra nesse trecho uma queixa, que indica que mesmo se esforçando, se preocupando com os alunos, ainda é pouco para alcançar seus objetivos.

E com o objetivo de facilitar a visualização das relações dialógicas estabelecidas entre as posições assumidas por Natália, em relação à sua prática Pedagógica, apresentarei a seguir um diagrama, o qual foi elaborado baseado na discussão de Valsiner (2002). O diagrama é apresentado na figura 4:

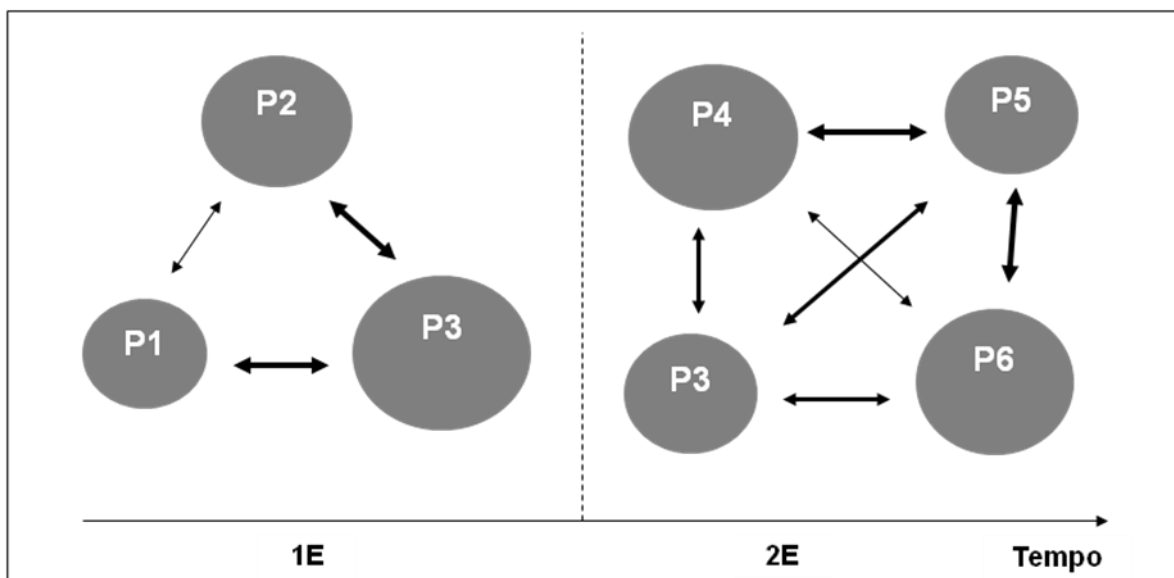


Figura 4 – Relação entre os posicionamentos auto-reflexivos de Natália em relação à sua prática pedagógica.

Legenda:

P1 – Posicionamento *Eu como professora experiente*.

P2 – Posicionamento *Eu como professora em busca de um curso superior*.

P3 – Posicionamento *Eu como uma profissional muito boa*.

P4 – Posicionamento *Eu como uma professora incomodada com a indisciplina dos alunos*.

P5 – Posicionamento *Eu como uma professora preocupada com os alunos*.

P6 – Posicionamento *Eu como uma professora que espera mais de sua prática*.

1E – 1ª. parte da Entrevista / 2E – 2ª. parte da Entrevista

Na primeira parte da entrevista, o posicionamento *Eu como professora em busca de um curso superior* se contrapõe levemente à posição *Eu como professora experiente*, os dois se destacam na narrativa de Natália, mas não assumem o domínio do espaço dialógico, deixando margem para a emergência de outras posições. Assim, ainda nesse período, surge o posicionamento *Eu como uma profissional muito boa*, o qual se mantém dominante, considerando que rejeita e suprime as vozes alternativas que emergem ao longo da narrativa, assim como apresenta uma maior frequência quando comparado aos demais posicionamentos que surgem nessa etapa.

A segunda etapa da entrevista mantém a situação estável da primeira, quer dizer, emergem posições que não se confrontam a ponto de dominar o espaço, e nem criam estados de tensão que possibilitem processos de mudança. A posição *Eu como uma profissional muito boa* cria uma certa oposição ao posicionamento *Eu como uma professora incomodada com a indisciplina dos alunos*, mas esse último se fortalece ao longo da narrativa, a partir da associação com uma nova posição, *Eu como uma professora preocupada com os alunos*. Somente na finalização da entrevista ocorre uma zona de tensão que contribui com a construção do posicionamento *Eu como uma professora que espera mais de sua prática*, o qual vislumbra uma possibilidade de emergência do novo. Contudo, os quatro posicionamentos construídos na segunda parte da entrevista fundam uma relação de dependência (Valsiner, 2002), onde um fortalece o outro e assim, não cria espaço para o desenvolvimento de mudanças.

É interessante assinalar que no início da entrevista Natália apresenta a posição *Eu como professora em busca de um curso superior*, evidenciando a sensação de “falta”, e no final da entrevista surge o posicionamento *Eu como uma professora que espera mais de sua prática*, baseado também na sensação de “falta”. Parece que Natália não chega a perceber no PALIC o processo formativo que pode mediar conhecimentos e favorecer a superação da sensação de *falta*. Por outro lado, também é interessante

sublinhar que o último posicionamento assumido por Natália se mostra fértil para a produção de novos significados sobre a percepção de si em relação à docência, uma vez que se expressa por uma voz reflexiva que questiona a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas alternativas.

ENTRELAÇANDO DIALOGICAMENTE OS SIGNIFICADOS DA PESQUISA

*“Levantar cedo, muito cedo.
 Arrumar as sacolas, arrumar marmitas, o que mais levar?
 Enfrentar ônibus, vários ônibus lotados.
 Pensar nas contas a pagar, na casa pra arrumar...
 No trabalho que estou a procurar, na escola a me chamar...
 Nos filhos que deixo pra trás... nos filhos que às vezes tenho que levar...
 No marido, noivo ou namorado que está sempre a reclamar.
 E esta viagem interminável... até nesta Universidade chegar.
 Matérias, professores sempre a nos cobrar.
 E sem tempo para estudar e bons trabalhos elaborar.
 Olhares... olhares críticos ou compreensivos?
 Amizades... amizades verdadeiras?
 E estes sorrisos? Como interpretar?
 Um dia quente, um texto chato, uma crítica do colega...
 Que incompreensão! Que ilusão! Ou desilusão?
 O que fazer? Como agir? O que falar?
 Novamente enfrentar os mesmos ônibus lotados.
 Pensando nos novos trabalhos a entregar, o tempo a se esgotar,
 Sem ter ninguém a me ajudar.
 E penso: Meu Deus! Estou sozinha!
 E acredito ouvir um anjo a me dizer: não, você tem várias pessoas ao seu lado que irão
 te ajudar, pois todos são iguais a você!!!”*

(Carolina, professora-em-formação do PALIC)

Decidi começar a parte final desse trabalho apresentando um poema produzido por uma professora-em-formação do PALIC¹³. Carolina distribuiu o poema entre as colegas e os docentes do curso, em homenagem ao dia do professor (outubro de 2008). Ao me entregar uma cópia, ela disse que se inspirou na ideia dessa pesquisa para elaborar o texto, e que foi uma forma de colaborar e de dizer o que sente ao participar do PALIC. Não é mais hora de realizar análises interpretativas do material empírico, mas preciso ressaltar as vozes que me chamaram a atenção nesse pequeno texto: vozes sociais, da família e dos professores, de quem o que mais se destaca são as cobranças; vozes dos colegas, que indicam as dificuldades vividas na “arena” do curso; e vozes pessoais, que mostram os conflitos, as dúvidas, o cansaço e um pedido de ajuda? Parece que as dificuldades se sobrepõem aos aspectos positivos de estar participando do

¹³Carolina foi participante das primeiras etapas do estudo, especificamente da observação etnográfica no PALIC e do questionário sociodemográfico.

PALIC, porém, as motivações estão implícitas, justamente pela perseverança em enfrentar todos os obstáculos descritos, com o objetivo de realizar uma formação de nível superior. Essa ideia imprimiu marcas nas vozes dos professores-em-formação, percebidas ao longo do estudo, relacionadas às dificuldades, às incertezas, à dedicação e, especialmente, à motivação de terminar o curso.

O PALIC representa um evento que interferiu de forma particularmente expressiva na vida dessas pessoas, mudou rotinas, alterou relações familiares, ampliou o círculo social, provocou questionamentos acerca do outro e de si próprio. Nesse sentido, trouxe novidades na trajetória de vida dos sujeitos, como o movimento de trocas dialógicas entre os professores-em-formação e entre eles e os docentes. Acredito que o PALIC configurou-se em um cenário propício para a promoção de desenvolvimento, por considerar que as relações dialógicas favorecem situações de tensão, com a confrontação de concepções e crenças (Bakhtin, 2006a), gerando a possibilidade de (re)construção de significados e, conseqüentemente, dos próprios sujeitos e dos contextos.

No entanto, o processo investigativo evidenciou que o contexto formativo do PALIC é marcado por tensões acerca da qualidade do seu processo ensino-aprendizagem (ver análise da dimensão institucional), as quais fragilizam as contribuições que esse programa pode promover para a qualificação dos professores. Em relação ao Projeto Pedagógico do PALIC, por exemplo, as análises mostraram que seu texto é constituído por múltiplas e conflitantes vozes, provenientes dos contextos políticos e acadêmicos, que defendem propostas diferenciadas. Ao tentar atender as demandas da lei e as especificidades dos professores-em-formação, o Projeto apresenta um texto muitas vezes contraditório, o qual pode não favorecer o seu desenvolvimento efetivo.

Os docentes e os professores-em-formação, por sua vez, posicionaram-se durante as entrevistas a partir de uma polarização, ora voltada para situações que vislumbravam suspeitas sobre a qualidade do processo formativo do PALIC, ora direcionada a temas que ressaltavam a importância desse espaço para qualificação profissional docente. Essa polarização configurou uma relação de tensão constante e exemplificou o movimento de constituição mútua entre os contextos e os sujeitos. Pode-se analisar que, por um lado, os questionamentos que os participantes apresentaram em relação aos objetivos subliminares do programa e o destaque dado aos preconceitos existentes em relação ao PALIC (ver análises da dimensão institucional) mostraram-se

fortemente orientados pelos significados presentes no cenário social e acadêmico sobre os Programas Alternativos de Licenciatura (identificados na revisão de literatura). Por outro lado, tais questionamentos, somados à percepção dos participantes acerca da fragilidade da proposta formativa do programa, gerada por suas experiências concretas nesse espaço, mantêm e atualizam significados que nutrem as dúvidas oriundas dos contextos sociais e acadêmicos.

Acredito que um contexto formativo marcado por esse tipo de tensão, com dúvidas em relação às condições do seu processo ensino-aprendizagem, interfere na ação dos seus atores, pode produzir significados que gerem desmotivação, falta de compromisso, descaso, desconsideração. E nesse sentido, propicia um cenário frágil para mediar processos de desenvolvimento dos professores.

Na análise da dimensão pessoal, a narrativa da professora-em-formação que participou da entrevista mediada por videogravação, propiciou indicativos de que não havia reconhecimento de contribuições expressivas do curso à sua prática pedagógica. Vale lembrar que essa participante foi referência na sua turma como uma professora-em-formação que se destacou pelo comprometimento com a formação, pela qualidade de seu desempenho acadêmico e pela posição de defesa ao PALIC. E mesmo nessa posição, ao confrontar-se com sua prática no vídeo, Natália, ao longo da entrevista, foi desconsiderando as contribuições do curso na construção de seus conhecimentos sobre a docência.

Cabe analisar, apoiada na perspectiva dialógica, que a experiência propiciada pela entrevista, levando a participante a assistir sua própria ação no vídeo, provocou um espaço de confrontação entre distintas vozes pessoais. Segundo a mesma perspectiva, podemos pensar no “eu” que age e o “eu” que observa o me (minha ação, minha prática pedagógica), e ainda o “eu” observado pelo outro (a pesquisadora). Essa experiência, somada à mediação semiótica da pesquisadora, criou oportunidades para que Natália assumisse posições auto-reflexivas sobre o PALIC e sobre sua prática, gerando um movimento de posicionamento e reposicionamento.

Contudo, a identificação do movimento de posicionamentos não foi suficiente para compreender os processos de desenvolvimento da participante. As posições assumidas por Natália durante a entrevista mantiveram uma relação de estabilidade entre si na maior parte do tempo e, somente nos posicionamentos em relação ao PALIC, observou-se certa instabilidade (2ª etapa da entrevista), com mudanças nos significados produzidos por ela (ver na seção de análise da dimensão pessoal). Nesse caso, é

importante ponderar que talvez os episódios selecionados não contribuíssem para sinalizar a mediação do PALIC, devido ao tipo de atividade apresentada, a qual não provocou em Natália associações com conteúdos trabalhados no curso, por exemplo.

Dessa maneira, mesmo apoiando o processo investigativo em diferentes procedimentos (observações etnográficas e diferentes formatos de entrevistas qualitativas), entendo que os resultados não foram suficientes para sustentar a inferência de que o PALIC contribuiu com processos de desenvolvimento pessoal/profissional dos professores-em-formação. Observam-se algumas pistas, principalmente, relativas às mudanças de posicionamentos em relação a si mesmo (ver narrativas dos professores-em-formação, na análise da dimensão institucional), porém, essa percepção não se confirma quando o foco são as práticas concretas na escola, conforme foi evidenciado nas análises dos posicionamentos de Natália.

Tais resultados indicam que a ambiguidade e as relações de tensão observadas no contexto do PALIC, apontadas nas análises da dimensão institucional, parecem comprometer a sistematização dos processos ensino-aprendizagem que aí se dão, a ponto de encobrir e dificultar a visibilidade das contribuições do processo formativo vivido no programa para novas trajetórias de desenvolvimento.

É importante ressaltar que esse estudo evidenciou que políticas educacionais marcadas por falta de integração entre os atores (parcerias que envolvem diferentes instituições sem vínculo consolidado; nas quais os que elaboram o Projeto Pedagógico não são os profissionais que o executam; em que os docentes desconhecem as bases e princípios pedagógicos de seu trabalho), tal como o PALIC, reúnem todos os elementos para falhar na qualificação dos professores.

A qualidade da formação alcançada em uma licenciatura depende de fatores diversos, relativos: aos interesses políticos e ideológicos sobre formação docente; ao currículo desenvolvido; às concepções, crenças e valores, por vezes contrastantes, que perpassam as relações estabelecidas entre os atores do processo; ao desenvolvimento de relações éticas, as quais respeitem a diversidade cultural presente nesse espaço (Azanha, 2004; Guimarães, 2006; Pereira, 2000). A interação desses fatores canaliza os processos de significação desenvolvidos nos espaços de formação, e podem favorecer (ou não) a qualificação profissional e o desenvolvimento dos sujeitos.

Processos formativos que contribuam efetivamente com a qualificação profissional e com o desenvolvimento dos docentes demandam vontade política para o desenvolvimento de projetos coletivos, que contem com a participação e o

comprometimento de instituições e de todos os sujeitos envolvidos com a formação docente. A área de formação de professores envolve concepções construídas historicamente que precisam ser ressignificadas, relacionadas a conteúdos curriculares, metodologias de ensino, articulação entre teoria e prática, concepções de professor e de aluno etc. Bem como, abrange políticas públicas ambíguas e contraditórias que ora favorecem, ora comprometem a proposta de qualificação profissional. Nesse cenário, os obstáculos e os desafios são muitos, portanto, um projeto construído coletivamente pode, aos poucos, alcançar novos significados e perspectivas, e desenvolver processos formativos mais criativos e com maior qualidade.

O que aqui se salienta motiva a apresentação de duas sugestões para o desenvolvimento de Programas Alternativos de Licenciatura, considerando as especificidades que esses cursos carregam e as informações que foram construídas ao longo dessa pesquisa. Tais sugestões serão apresentadas a seguir.

Desdobramentos do estudo para o aprimoramento de Programas Alternativos de Licenciatura

Os Programas Alternativos de Licenciatura, semelhantes ao PALIC, precisam se modificar a fim de desenvolver um processo formativo que auxilie os profissionais a assumir posições ativas e críticas acerca de sua profissão. É necessário buscar uma formação de nível superior, especialmente para professores em exercício, que desenvolva modelos de formação verdadeiramente criativos, interdisciplinares, implicados com as realidades locais e que promovam o envolvimento ético dos professores com a transformação do quadro atual da educação. Essa formação pode favorecer a superação de circunscritores que enredam padrões de ação e de posicionamentos que desvalorizam a profissão docente, e possibilitar o surgimento de novas percepções de si e da profissão.

Observa-se na atualidade o fortalecimento dos movimentos sociais e de grupos profissionais que reivindicam o desenvolvimento de políticas que favoreçam uma melhor formação docente (Brzezinski, 2008c; Freitas, 2007; Mello, 2000). Nota-se a demanda crescente por profissionais que possam assumir uma posição ativa no desenvolvimento de sua formação acadêmica, questionando e criticando as propostas que são oferecidas. Uma das contribuições para o desenvolvimento de Programas

Alternativos de Licenciatura, os quais possam propiciar uma formação mais sólida e ampla aos profissionais, é a preparação dos dois atores diretos do processo formativo: os docentes e os professores-em-formação.

A primeira sugestão que se destaca do presente estudo refere-se à necessidade de investir na *formação continuada dos docentes*, com o objetivo de contribuir com a qualidade da mediação pedagógica desenvolvida nos cursos. A preparação dos docentes que atuam na formação de professores é tema complexo e pouco tratado pela pesquisa (Guimarães, 2006). Nota-se que alguns projetos (Alonso, 2005; Bello, 2008; Gatti, 2008; Raposo, 2005) preocupam-se em organizar espaços de preparação para os docentes, mas essa não é uma orientação comum (Azevedo, 2008; Oliveira, 2007; Passos, 2007; Silva, 2006) e, especificamente no PALIC, essa preparação não foi identificada.

A mediação pedagógica em um programa que visa atender professores em exercício implica em trabalhar a partir das concepções e crenças, envolvendo e transformando conhecimentos teórico-práticos, que essas pessoas construíram em sua trajetória profissional, considerando, entre outras experiências humanas, a prática docente. Esses aspectos afetam de modo importante a construção dos posicionamentos dos professores-em-formação, quando assumem a perspectiva de estudantes, e criam especificidades que caracterizam a relação estabelecida com os docentes. No PALIC percebeu-se que essa situação cria uma relação de tensão constante entre docentes e professores-em-formação, no que tange aos significados que os primeiros atribuem aos interesses e aos comportamentos dos últimos, conforme foi apontado nas análises da dimensão institucional.

Outro ponto destacado nas análises do PALIC foi o pouco conhecimento dos docentes em relação às bases e princípios pedagógicos do programa, resultado da falta de contato com o seu Projeto Pedagógico. Alguns programas alternativos de educação superior (Alonso, 2005; Bello, 2008; Gatti, 2008; Raposo, 2005) realizam encontros sistemáticos com o corpo docente dos cursos com o objetivo de discutir as suas propostas pedagógicas e de planejar os procedimentos mais adequados para desenvolvê-las, respeitando os objetivos específicos da formação e as especificidades dos professores-em-formação atendidos. Essa iniciativa deveria ser uma condição obrigatória em um programa de formação docente, particularmente, nos programas alternativos, pois o trabalho com o desenvolvimento de professores demanda atenção a todo processo teórico-metodológico envolvido, o qual serve de referência para a

construção das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas de educação básica.

Podemos analisar que a formação docente é onde se ensina como se deve ensinar, implicando em um processo carregado de valores, crenças e práticas, que acabam por permear as ações de ensino-aprendizagem e a canalizar as futuras atuações dos professores. Nesse processo, distintas práticas educativas podem ser institucionalizadas e podem canalizar concepções variadas, entre as quais destaco: o papel do professor e do aluno; as rotinas pedagógicas; os modos de relacionar-se com os alunos; os procedimentos de avaliação, entre outras (Sacristán, 1999).

Quando a formação de professores tem por alvo profissionais que já exercem a docência, é fundamental que os docentes tenham clareza acerca de sua intencionalidade na mediação pedagógica e reflitam sobre as concepções e crenças que os orientam e a qualidade das relações estabelecidas com os professores-em-formação (Vygotsky, 2003). Esse objetivo pode ser alcançado em espaços de formação continuada, criados pelas instituições de ensino responsáveis pelos cursos de licenciatura, como um direito e um compromisso do docente, especialmente nos programas alternativos, com o fim de alcançar processos formativos que contribuam efetivamente com o desenvolvimento dos professores.

E a outra sugestão refere-se à ideia de *construção de espaços de diálogo entre docentes e professores-em-formação*, visando a realização de um trabalho coletivo e colaborativo em prol da formação docente. Nas análises do PALIC destacaram-se vários momentos em que as falas dos participantes (ver análise da dimensão institucional) explicitam a dificuldade que sentem em prover espaços dialógicos, sugerindo assimetria de posições entre docentes e professores-em-formação, nas quais um domina e o outro é dominado, um é ativo e o outro é passivo no desenvolvimento da formação. A interlocução entre os atores do processo educativo pode favorecer trocas de conhecimento e de experiências, gerando a produção e negociação de significados acerca da docência e das práticas pedagógicas. O processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como espaço relacional, que se nutre do diálogo, o qual possibilita os processos de mediação semiótica entre os sujeitos e o objeto de conhecimento (Vygotsky, 2003). A criação de espaços para expressão individual e coletiva, onde seja possível exercitar a crítica e a reflexão, assim como, explicitar os medos e as dúvidas, é condição essencial para que os conhecimentos acadêmicos se tornem relevantes e significativos para os professores-em-formação.

A existência de espaços de trocas de experiência e de percepções ainda poderia contribuir com a proposta de articulação entre as dimensões da teoria e da prática, que é uma prioridade nos contextos contemporâneos de formação docente, principalmente devido às exigências da legislação (Brasil, 1996; Brasil/CNE/CP, 2002; Brzezinsky, 2006; Freitas, 2002; Guimarães, 2006; Lelis, 2001; Libâneo, 2001). Tal proposta surge como prioridade nos Programas Alternativos de Licenciatura, os quais adotam a experiência profissional dos professores-em-formação como componente curricular dos cursos.

O estabelecimento de relações de diálogo entre docentes e professores-em-formação é uma condição particularmente importante para que ocorra a integração entre os saberes desenvolvidos nas atividades cotidianas da escola e os conteúdos da formação profissional, promovendo a revisão de práticas, crenças e hábitos (Oliveira, Silva, Cardoso & Augusto, 2006; Tardif, 2002). Essa discussão é enriquecida pelas análises de Bruner (1998) sobre a importância da narrativa para os processos de significação. Ele observa que, à medida que explicamos e narramos nossas próprias ações e os eventos que acontecem a nossa volta, construímos novos significados sobre nós mesmos e sobre a realidade. Esse autor ainda discute que os significados que são produzidos nos processos interativos possibilitam que os sujeitos problematizem concepções, ideias e conceitos já existentes, e configurem novas formas de atuar no mundo.

Nos espaços de diálogo, os professores-em-formação podem experimentar novas estratégias e criar novas concepções sobre o processo educativo ao tematizar sua prática, isto é, ao fazer com que sua prática seja tema de reflexão e expondo-a à crítica, à luz das teorias científicas, por meio das trocas conversacionais com seus pares (colegas e docentes). Grandes vantagens podem ser extraídas da comunicação acerca de tópicos da prática; a partir de vídeo-gravação de episódios vividos no cotidiano da sala de aula; de ideias inovadoras implementadas por um que sirvam de modelo aos demais; das narrativas orais de professores mais experientes, sendo entrevistados pelos professores-em-formação etc. Estas são pequenas oportunidades, entre outras, para que novas possibilidades de ação docente sejam concebidas. Nesse cenário, é fundamental que as discussões não se limitem às apresentações das experiências, mas que os professores-em-formação contem com o acompanhamento ativo dos docentes, inclusive na avaliação dos desdobramentos práticos das decisões adotadas nas escolas de educação básica, a partir das reflexões realizadas no curso.

Por fim, acredito que tais propostas, de investir na formação continuada dos docentes (enquanto professor-formador) e de construir espaços de diálogo entre docentes e professores-em-formação, representam alternativas que podem contribuir com a qualidade dos processos de formação docente. Todavia, é importante não perder de vista outros aspectos que devem ser abordados e desenvolvidos, principalmente, políticas públicas que valorizem os profissionais da educação. E, sobretudo, reconhecer a ação fundamental das instituições de ensino superior e de seus profissionais, os quais precisam comprometer-se e responsabilizar-se por processos de contribuam efetivamente com o desenvolvimento dos professores.

Considerações finais

A produção de conhecimentos dessa pesquisa foi realizada na interface entre duas áreas: a Psicologia e a Educação, especificamente, o campo de formação docente. Tal interface foi construída desde a fundamentação teórica, perpassando todo o processo de construção e análise das informações, e caracterizando o modo de olhar, interpretar e gerar resultados. Vale sublinhar que as análises das informações contemplaram níveis temporais e espaciais, os quais constituem o processo de desenvolvimento humano. Assim, a análise da dimensão institucional focalizou o nível cultural (ver classificação de Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva, 2000) e a cultura coletiva (Valsiner, 2007), o que favoreceu a compreensão da construção social e histórica do contexto semiótico do PALIC. Essa análise foi ao encontro dos dois primeiros objetivos específicos do estudo, os quais propunham investigar e interpretar os significados que norteiam o contexto de um Programa Alternativo de Licenciatura. A análise da dimensão pessoal, por sua vez, contemplou o nível microgenético (Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva, 2000) e a cultura pessoal (Valsiner, 2007), visando investigar como os significados produzidos por uma professora-em-formação se converteram em posicionamentos frente ao seu processo de formação no PALIC e à própria prática docente. A análise dos posicionamentos dessa participante atendeu o terceiro objetivo específico do estudo.

É importante salientar que durante o trabalho interpretativo alguns procedimentos se tornaram “fundo”, como a observação etnográfica e o questionário sociodemográfico; já a análise documental e as entrevistas com os docentes e com os professores-em-formação ocuparam a posição de “figura”. Essa decisão foi tomada na

medida em que as informações construídas em determinado procedimento atribuíam sentido ao fenômeno em estudo e contribuíam com a construção do conhecimento.

Acredito que essa pesquisa trouxe contribuições científicas para a área de desenvolvimento humano, especificamente, para análises acerca do desenvolvimento pessoal e profissional docente, a partir da abordagem do *self* dialógico. E também contribuiu com conhecimentos relativos ao processo teórico-metodológico de pesquisas qualitativas sobre desenvolvimento humano na área de formação de professores, particularmente, com o procedimento de entrevista mediada pela videogravação. Esse procedimento favoreceu não somente um entendimento sobre os processos de significação desenvolvidos pela participante da terceira etapa do estudo, como criou possibilidades para negociação de novos significados acerca de seu processo formativo e de sua própria ação na docência.

Ainda entendo que esse estudo contribuiu com conhecimentos, não apenas, sobre o Programa Alternativo de Licenciatura investigado, mas ao evidenciar as especificidades desse processo formativo, possibilitou análises de qualquer programa que visa atender professores em exercício profissional. Nesse sentido, traz indicações e elucidações, também, sobre outros contextos alternativos de formação para professores em exercício, tais como programas de educação contínua e cursos EAD, por exemplo. Destacou as contribuições que um curso de nível superior, como o PALIC, promove para a produção de novos significados sobre os professores de início de escolarização, os quais lidam com um contexto que historicamente tem priorizado uma formação de nível técnico (Aquino & Mussi, 2001; Freitag, 2005; Pimenta, 1992).

Esse conhecimento teórico-metodológico alimenta contribuições sociais, que tratam de conhecimentos sobre as práticas concretas que constituem os contextos sócio-culturais, relacionados à: (a) temas que podem trazer reflexões e análises sobre programas de formação inicial ou continuada que visam atender professores com uma trajetória profissional da docência; e (b) análise sobre processos formativos que podem favorecer o desenvolvimento docente.

Por outro lado, cabe mencionar as limitações desse estudo, que abrangeram questões de ordem pessoal e profissional da pesquisadora, e questões relativas à escolha teórico-metodológica. O fato de a pesquisadora ter atuado como docente no PALIC (conforme foi relatado na introdução, em uma unidade universitária diferente da que foi pesquisada), implicou em lidar com a cultura pessoal construída durante essa atuação, relacionada às propostas pedagógicas e aos agentes diretos (docentes e professores-em-

formação) do programa. Essa situação exigiu uma atenção constante, por parte da pesquisadora, e muita clareza acerca dos objetivos da pesquisa e de suas propostas teórico-metodológicas, para que novos conhecimentos fossem produzidos e os resultados do estudo alcançados. E em relação às escolhas teórico-metodológicas, salienta-se que a pluralidade de procedimentos contribuiu com a fertilidade do estudo, mas também exigiu um trabalho intenso em todos os momentos do processo investigativo, especialmente na fase de análise interpretativa, quando foi necessário realizar escolhas acerca dos pontos que deveriam ser focalizados pela “lente” da pesquisadora (Rogoff, 2005). Nesse sentido, a dificuldade de observar processos de mudança mediados pelo PALIC pode indicar limitações do desenho metodológico do estudo, cujos procedimentos podem não ter favorecido essa observação. Ou ainda, pode-se analisar que o tipo de enquadre do objeto e o foco dado ao estudo podem ter sido excessivamente amplos, pouco específico, não contribuindo com indicadores claros sobre a dinâmica do desenvolvimento humano engendrada pela experiência do curso.

A identificação de tais limitações e a percepção propiciada pelo trabalho analítico revelou que outras possibilidades de análise poderiam ser desenvolvidas, a partir dos mesmos dados, considerando informações que não foram bem exploradas ou o material que ficou como “fundo” (as informações das observações etnográficas, por exemplo). Tais possibilidades poderão ser desenvolvidas em estudos futuros (pela mesma pesquisadora), pois novas questões foram suscitadas, como, por exemplo, um interesse de aperfeiçoamento do procedimento de entrevista mediada pela videogravação para contextos de pesquisa e de formação docente. No que tange às pesquisas sobre desenvolvimento docente, foram despertadas motivações em relação a procedimentos que contribuam com a construção de indicadores de desenvolvimento, particularmente, a partir da teoria do *self* dialógico.

Assim, espero que as reflexões desenvolvidas nessa pesquisa possam alimentar as discussões sobre as contribuições da psicologia tanto nas pesquisas qualitativas sobre formação de professores, especialmente apoiadas na perspectiva do *self* dialógico, quanto nos processos formativos dessa área. Finalmente, recorro à concepção de desenvolvimento humano como processo de mudança que ocorre a partir da produção e negociação de significados em relações dialógicas que comportam múltiplas vozes em diálogo (Bakhtin, 2006a; Bruner, 1997; Valsiner, 2007; Vygotsky, 2003), para destacar que também a pesquisadora passou transformações e desenvolvimento pessoal e profissional. O contato com os contextos de pesquisa e as trocas dialógicas realizadas

com os participantes propiciou aprendizagens significativas, e ainda, o trabalho investigativo na área de formação de professores possibilitou o desenvolvimento de novos significados e de mudanças na minha ação como pesquisadora e como docente.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. S., Brzezinski, I., Freitas, H. C. L., Silva, M. S. P. & Pino, I. R. (2006). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: Disputa de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, 27 (96), 819-842.
- Alexim, J. C. & Brígido, R. (Orgs.) (2002). *Certificação de competências profissionais. Glossário de termos técnicos*. Brasília: OIT.
- Alonso, K. M. (2005). *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651.
- Amorim, M. (2006). Cronotopo e exotopia. Em B. Brait (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 95-114). São Paulo: Contexto.
- André, M. E. D. A. (2003). *Etnografia da prática escolar*. 11ª edição. Campinas, SP: Papirus.
- André, M. E. D. A. (2008). Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, 16 (58), 149-168.
- Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (2007). *Boletim da Anfope*, ano XIII, nº01. Retirado em 24/05/08, de <http://bve.cibec.inep.gov.br>.
- Aquino, J. G. & Mussi, M. C. (2001). As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, 27 (2), 211-227.
- Aranha, M. L. A. (2006). *História da educação e da pedagogia no Brasil – Geral e Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. G. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 143-162.
- Assmann, H. (2003). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Azanha, J. M. P. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 369-378.
- Azevedo, I. A. M. (2008). *As políticas públicas educacionais e o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bakhtin, M. (1998). *Questões de literatura e estética – A teoria do romance*. 2ª ed. São Paulo: UNESPE / Hucitec (Trabalho original publicado em 1975).
- Bakhtin, M. (2006a). *A estética da criação verbal*. 4ª edição. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes (Textos originais de diferentes datas).
- Bakhtin, M. (2006b). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12ª edição. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec (Trabalho original publicado em 1929).
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4ª edição. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Trabalho original publicado em 1929).
- Bello, I. M. (2008). *Formação superior de professores em exercício: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Belloni, I. (2008). A Educação superior dez anos depois da LDB/1996. Em I. Brzezinsky (Org.), *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares* (pp. 149-166). São Paulo: Cortez.
- Bezerra, P. (2008). Polifonia. Em B. Brait (Org.), *Bakhtin: conceitos-chave* (pp.191-200). 4ª edição. São Paulo: Contexto.
- Brait, B. (2005). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. Em B. Brait (Org.), *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido* (pp.91-103). 2ª ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp.
- Brait, B. & Melo, R. (2008). Enunciado/enunciado concreto/enunciação. Em B. Brait (Org.), *Bakhtin: conceitos-chave* (pp.61-78). 4ª edição. São Paulo: Contexto.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-posições*, 17, 2(50), 139-155.
- Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (7), 251-258.

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- Brasil//CNE/CP. (2002a). *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP nº 1 de 19 de fevereiro de 2002. Retirado em 21/06/10, em <http://meclegis.mec.gov.br>.
- Brasil/CNE/CP. (2002b). *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. Retirado em 21/06/10, de <http://meclegis.mec.gov.br>.
- Brasil/CNE/CP. (2006). *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Retirado em 21/06/10, de <http://meclegis.mec.gov.br>.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Trad. S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. M.A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brzezinski, I. (1999). Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, 20 (68), 80-108.
- Brzezinski, I. (2002). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Em I. Brzezinski (Org.), *Profissão professor: identidade e profissionalização docente* (pp. 7-20). Brasília: Plano Editora.
- Brzezinski, I. (2006). Políticas de formação de pedagogos e as novas diretrizes curriculares nacionais: embates, contradições e ações. Em F. M. A. Monteiro e M. L. R. Muller (Orgs), *Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa* (pp.29-51). Cuiabá: Editora UFMT.
- Brzezinski, I. (2008a). LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. Em I. Brzezinski (Org.), *LDB dez anos depois: reinterpretarão sob diversos olhares*, (pp. 167-194). São Paulo: Cortez.
- Brzezinski, I. (2008b). Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 1139-1166.

- Brzezinski, I. (2008c). Políticas de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n.9.394/1996. Em I. Brzezinski (Org.), *LDB dez anos depois: reinterpretar sob diversos olhares*, (pp. 195-219). São Paulo: Cortez.
- Brzezinski, I. & Garrido, E. (2001). Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1991 a 1998. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 82-100.
- Brzezinski, I & Garrido, E. (Orgs.). (2006). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Canen, A. & Xavier, G. P. M. (2005). Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, 13 (48), 333-344.
- Camilo, A. A. (2010). *Um estudo dialógico sobre narrativas identitárias de mulheres jovens no contexto de coletivos lésbicos-bissexuais feministas*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Carvalho, M. A. M., Branco, A. U. A., Pedrosa, M. I. & Gil, M. S. C. A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. *Psicologia em estudo*, 7 (2), 91-99.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Christians, C. G. (2006). A ética e a política na pesquisa qualitativa. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens* (pp.141-162). Porto Alegre: Artmed.
- Coelho, I. M. (2006). Universidade e Formação de professores. Em V. S. Guimarães (Org.), *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade* (pp. 43-66). Campinas, SP: Papyrus.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução n° 016/2000, 20 de dezembro de 2000*. Retirado em 15/12/07, de <http://www.pol.org.br/legislacao/resolucoes>.
- Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Resolução n° 196, 10 de outubro de 1996*. Retirado em 21/05/08, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996>.
- Crawford, V. M., & Valsiner, J. (2002). Phenomenon, methodology and interpretation in the study of meaning: American women constructing themselves as mothers and career workers. *Psychology and Developing Societies*, 14 (1), 91-129.

- Cunha, C. A. C. (2007a). Constructing organization through multiplicity: a microgenetic analysis of self-organization in the dialogical self. *International Journal for dialogical science*, 2 (1), 287-316.
- Cunha, C. A. C. (2007b). *Processos dialógicos de auto-organização e mudança: um estudo microgenético*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Portugal.
- Cunha, L. A. (2004). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 795-817.
- Cunha, C., Salgado, J., Santos, A. & Marques, H. (2009). *Positioning microanalysis: Manual*. Manuscrito não publicado, Instituto Superior da Maia, Portugal.
- D'Alte, I., Petracchi, P., Ferreira, T., Cunha, C. & Salgado, J. (2007). Self Dialógico: um convite a uma abordagem alternativa ao problema da identidade pessoal. *Interações*, 6, 8-31.
- Davis, C., Esposito, Y. L., Nunes, M. R. M., Nunes, C. A. A. & Bizzocchi, M. (2007). Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (130), 227-245.
- Demo, P. (1998). Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 6 (2), 89-104.
- Demo, P. (2008). *A nova LDB: ranços e avanços*. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens* (pp.15-41). Porto Alegre: Artmed.
- DeSouza, M. L. (2005). *Self semiótico e self dialógico: um estudo do processo reflexivo da consciência*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DeSouza, M. L. & Gomes, W. B. (2009). Temporalidade e espacialidade na estrutura do self nas abordagens semiótica e dialógica. *Psicologia em estudo*, 14 (2), 365-373.
- Dias Sobrinho, J. (2002). Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. *Avaliação*, 7 (1), 9-33.
- Didonet, V. (2008). LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. Em I. Brzezinski (Org.), *LDB dez anos depois: reinterpretarão sob diversos olhares*, (pp. 42-61). São Paulo: Cortez.

- Domingues, I. (2006). Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. Em S. G. Pimenta, E. Ghedin & M. A. S. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 165-182). São Paulo: Edições Loyola.
- Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007. (2009). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília: Inep.
- Ferreira, F. J. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), 239-251.
- Ferreira, T., Salgado, J., Cunha, C., Meira, L. & Konopka, A. (2005). Talking about voices: a critical reflection about levels of analysis on the dialogical *self*. Em P. K. Olés & H. J. M. Hermans (Orgs.), *The dialogical self: theory and research* (pp. 121-130). Lublin: Wydawnictwo Kul.
- Figueiredo, L. C. (2004). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fiorin, J. L. (2006). Interdiscursividade e intertextualidade. Em B. Brait (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 161-193). São Paulo: Contexto.
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Fogel, A. & Branco, A. U. (1997). Metacommunication as source of indeterminism in relationship development. Em A. Fogel, M. C. D. P Lyra & J. Valsiner (Orgs.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 65-92). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,
- Fontana, R. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Caderno CEDES*, 20(50), 103-119.
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático* (pp.115-136). Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Freitas, H. C. L. (1999). A reforma do ensino superior no campo de formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, 22 (68), 17-44.
- Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23 (80), 136-167.
- Freitas, H. C. L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1095-1124.
- Freitas, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1203-1230.
- Freitag, B. (2005). *Escola, estado e sociedade*. 7ª edição. São Paulo: Centauro.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Gamboa, S. S. (2003). A contribuição da pesquisa na formação docente. Em A. M. M. R. Realey e M. G. Mizukami (Orgs.), *Formação docente: tendências atuais* (pp. 116-130). São Carlos: EDUFSCAR.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gaskell, G. & Bauer, M. W. (2002). Para uma prestação de contas públicas: além da amostra, da fidedignidade e da validade. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático* (pp. 470-490). Petrópolis: Vozes.
- Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas na formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 57-69.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learning.
- Guanaes, C. & Japur, M. (2003). Construcionismo social e metapsicologia: um diálogo sobre o conceito de *self*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (2), 135-143.

- Guimarães, V.S. (2006). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus.
- Harré, R. & Gillett, G. (1999). *A mente discursiva: os avanços da ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119 (1), 31-50.
- Hermans, H. J. M. (1999). Dialogical thinking and self-innovation. *Culture & Psychology*, 5(1), 67-87.
- Hermans, H. J. M. (2001a). Construction of a personal position repertoire: method and practice. *Culture & Psychology*, 7 (3), 323-365.
- Hermans, H. J. M. (2001b). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. (2003). Clinical diagnosis as a multiplicity of self: Challenging social representations theory. *Culture & Psychology*, 9(4), 407-414.
- Hermans, H. J. M. & Josephs, I. E. (2003). The dialogical self between mechanism and innovation. Em I. E. Josephs (Orgs.), *Dialogicality in development. Advances in child development within culturally structured environments* (pp. 111-126). Westport: Praeger publishers.
- Hermans, H. J. M., Kempem, H. J. G. & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychological Association*, 47 (1), 23-33.
- Hodder, I. (2002). The interpretation of documents and material culture. Em N. K Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Collecting and interpreting qualitative Materials* (pp. 110-129). London: Sage Publications.
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006). *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica: 2003*. Brasília: O Instituto.
- James, W. (1890/2008). *The principles of psychology*. Retirado em 20/01/08, de <http://psychclassics.yorku.ca/james/principles/index.htm>.
- Jankowski, C. V. (2006). *A formação de professores na universidade: uma tendência à primazia da prática?* Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Japur, M. (2004). Alteridade e grupo: uma perspectiva construcionista social. Em L. M. Simão & A. M. Martinez (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp.145-170). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Jobim e Souza, S. (2003). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 9ª edição. Campinas, SP: Papirus.
- Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 163-183.
- Leite, S. A. S. & Colombo, F. A. (2006) A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. Em S. G. Pimenta, E. Ghedin & M. A. S. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos* (pp. 117-136). São Paulo: Edições Loyola.
- Lelis, I. A. (2001). Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, 22(74), 43-58.
- Lessa, C. M. R. (2004). Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil. Em M. C. L. Peixoto (Org.), *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira* (pp.33-44). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Libâneo, J. C. (1999). *Pedagogia e Pedagogos para quê?* 2ª edição. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2006). As diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. Em V. S. Guimarães (Org.), *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade* (pp. 153-174). Campinas, SP: Papirus.
- Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 239-277.
- Lightfoot, C. & Lyra, M. C. D. P. (2000). Culture, self and time: prospects for the new Millennium. *Culture & Psychology*, 6 (2), 99-104.
- Lima, S. M. (2003). Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional de docência de alunos-já-professores. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático* (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003). Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógico. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 15 (1), 33-52.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 427-436.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2009). *Cultura e subjetividade na perspectiva dialógica: análise e avaliação de processos de mudança*. Manuscrito não publicado, Universidade de Brasília.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Ludke, M., Moreira, A. F. B. & Cunha, M. I. (1999). Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 278-298.
- Lyra, M. C. D. P. & Moura, M. L. S. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 217-222.
- Macedo, E. (2000). Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? *Revista Teias*, 1 (2), 1-16.
- Marková, I. (2003). Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 249-259.
- Marques, C. A & Pereira, J. E. D. (2002). Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, 23 (78), 171-183.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 87-117.
- Maués, O. C. (2004). *As políticas de formação e a pedagogia das competências*. Reunião da Anped: Sociedade democrática e educação – qual universidade? Caxambu, MG: Anped, CD-ROM.

- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- MEC – Ministério da Educação (2010). *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Retirado em 01/10/2010, de <http://freire.mec.gov.br>.
- Melo, M. T. L. (1999). Programas oficiais para formação de professores da educação básica. *Educação & Sociedade*, 20(68), 45-60.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo em perspectiva*, 14 (1), 98-110.
- Miller, P. J., Hengst, J. A. & Wang, S. (2003). Ethnographic methods: applications from developmental cultural psychology. Em P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Orgs), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design* (pp.219-241). Washington, DC: American Psychological Association.
- Moraes, C. S. V. & Neto, S. L. (2005). Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação & Sociedade*, 26 (93), 1435-1469.
- Munhoz, S. C. D. & Maciel, D. A. (2008). Interação família-criança: possibilidades de interação na co-construção da escrita. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (1), 269-284.
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture & Psychology*, 6 (2), 183-186.
- Nonato, A. F. & Silva, E. M. (2002). Movimento de educadores e o curso de pedagogia: a identidade em questão. Em I. Brzezinski (Org.), *Profissão professor: identidade e profissionalização docente* (pp. 53-73). Brasília: Plano Editora.
- Novaes, V. G. S. (2004). *Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás – Concretização das políticas educacionais da UEG*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Novoa, A. (1998). Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. Em R. V. Serbino (Org.), *Formação de professores* (pp. 19-40). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. (2009). 1ª edição. Curitiba: Editora Positivo.

- Nunes, C. N. F. (2001) Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 22(74), 27-42.
- Oliveira, A. D. J. (2007). *A formação em pedagogia para a docência em educação infantil: em busca do sentido de qualidade*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 211-229.
- Oliveira, Z. M. R., Guanaes, C. & Costa, N. R. A. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papel”: uma interface com a “teoria de posicionamento”. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp.69-80). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, Z. M. R.; Silva, A. P. S., Cardoso, F. M. & Augusto, S. O. (2006). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 547-571.
- Palmieri, M. W. A. & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural Construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 189-198.
- Pardal, L. A. & Martins, A. M. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20, 103-117.
- Passo, C. M. B. (2007). *Novos projetos pedagógicos para formação de professores: registros de um percurso*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar – Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedrosa, M. I. & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 431-442.
- Pellisson, M. C. R. M. (2006). Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. Em S. A. S. Leite (Org.), *Afetividade e práticas pedagógicas* (pp. 281-311). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, 20(68), 109-125.

- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Piletti, N. (1997). *História da educação no Brasil*. 7ª edição. São Paulo: Editora Ática.
- Pimenta, S. G. (1992). Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª séries do 1º grau. *Série Ideias*, 3, São Paulo: FDE. Retirado em 10/10/2008, de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc_a.php?t=002.
- Pimenta, S. G. (2006). Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. Em V. S. Guimarães (Org.), *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade* (pp. 67-87). Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. (2008). Professor reflexivo: construindo uma crítica. Em S. G. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Pino, I. (2008). A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. Em I. Brzezinski (Org.), *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*, (pp. 17- 41). São Paulo: Cortez.
- Raposo, M. B. T. (2005). *A psicologia e a formação de professores: reflexões sobre a relação teoria-prática em um curso de formação a partir da perspectiva sociocultural construtivista*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Raposo, M. B. T. & Maciel, D. M. A. (2007). A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1 (1), 592-620.
- Rasera, E. F. & Japur, M. (2001). Contribuições do pensamento construcionista para o estudo da prática grupal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (1), 201-209.
- Ratcliff, D. (2003). Video methods in qualitative research. Em P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Orgs.), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design* (pp. 113-129). American Psychological Association: Washington, DC.
- Reis, M. E. T. (2007). *Formação de professores leigos em serviço: um estudo sobre saberes e práticas em geometria*. Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas, Campinas, SP.

- Ribeiro, J. C. C. (2006). *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rodrigues, M. V. (2006). Políticas de formação de profissionais da educação no contexto internacional, avanços e desafios. Em F. M. A. Monteiro & M. L. R. Muller (Orgs.), *Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa* (pp.11-28). Cuiabá: EdUFMT.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.
- Romanelli, O.O. (2005). *História da educação no Brasil*. 29ª edição. Petrópolis: Vozes.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorin, K. S. & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 281-293.
- Sadalla, A. M. F. & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 419-433.
- Salgado, J. (2004). *Methodology and the dialogical self: different ways of killing a metaphor*. Paper presented at the 3rd International Conference on the Dialogical Self, 26-29th August, Warsaw, Poland.
- Salgado, J. & Cunha, C. (no prelo). Positioning microanalysis: The development of a dialogical-based method for idiographic psychology. Em J. Valsiner; S. Strout & J. Clegg (Orgs.), *YIS: Yearbook of idiographic science 2010 – Volume 3*. Rome: Firera Publishing Group.
- Salgado, J. & Ferreira, T. (2005). Dialogical relationships as triads: implications for the dialogical self theory. Em H. J. H. Hermans & P. K. Olés (Orgs), *The dialogical self: theory and research* (pp.141-152). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Salgado, J. & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: social, personal, and (un)conscious. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 608-621). New York: Cambridge University Press.
- Salgado, J. & Hermans, H. J. M. (2005). The return of subjectivity: from a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology: Clinical Section*, 1(1), 3-13.
- Santos, M. A. & Gomes, W. B. (2010). Self dialógico: teoria e pesquisa. *Psicologia em estudo*, 15 (2), 353-361.

- Scheibe, L. (2006). O curso de pedagogia no embate entre concepções de formação. Em V. S. Guimarães (Org.), *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade* (pp. 175-191). Campinas, SP: Papirus.
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e Abordagens* (193-217). Porto Alegre: Artmed.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.
- Sguissardi, V., Goergen, P., Dias Sobrinho, J., Pino, I., Piozzi, P., Oliveira, R. P. & Camargo, E. A. S. P. (2004). Editorial – Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 647-651.
- Silva, A. P. S., Rossetti-Ferreira, M. C. & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 81-91). Porto Alegre: ArtMed.
- Silva, C. S. B. (2002). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. Em I. Brzezinski (Org.), *Profissão professor: identidade e profissionalização docente* (pp. 75- 93). Brasília: Plano Editora.
- Silva, S. M. (2006). *Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- Simão, L. M. (2004). Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. Em A. M. Martinez e L. M. Simão (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp.29-39). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Simões, R. H. S. & Carvalho, J. M. (2001). Construção da identidade do professor no Brasil: um olhar histórico. Em V. Trindade, I. Fazenda & C. Linhares (Orgs.), *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional* (pp. 439-449). 2ª edição. Campo Grande, MS: Editora UFMS.

- Smolka, A. L. B., Góes, M. C. R. & Pino, A. (1997). (In) Determinacy and the semiotic constitution of subjectivity. Em A. Fogel, M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Orgs.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp.153-164). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Souza, D. T. R. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 447-492.
- Souza, M. P. R., Schlindwein, L. M., Silva, L. H., Asbahr, F. S. F. & Nadaletto, C. (2006) Grupo de trabalho psicologia da educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). *Psicologia da Educação*, 22, 141-160.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs), *Handbook of qualitative research* (435-454). London: Sage Publications.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (2001). The first six years: cultures's adventures in psychology. *Culture & Psychology*, 7 (1), 5-48.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, 12, 251-265.
- Valsiner, J. (2004a). Dialogues with personal futures – Strategic meaning construction and its functions. Em A. U.Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 227-247). Greenwich, Connecticut: IAP – Information Age Publishing.
- Valsiner, J. (2004b). Temporal integration of structures within the dialogical self. *Keynote lecture at the 3rd International Conference on Dialogical Self*, 26-29th August, Warsaw, Poland.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. & Han, G. (2008). Where is culture within the dialogical perspectives on the self? *International Journal for dialogical science*, 3 (1), 1-8.
- Vasconcelos, V. M. R. & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Viégas, L. S. (2007). Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. *Diálogos Possíveis (FSBA)*, 1, 101-123.
- Villas Boas, B. M. F. (2005). O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação e Sociedade*, 26 (90), 291-306.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes (Textos originais de diferentes datas).
- Weber, S. (2000). Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, 21 (70), 129-155.
- Yokoy, T. (2007). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Yokoy, T., Branco, A. M. C. U. A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (2), 357-376.
- Yokoy, T. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2009). *Self em Desenvolvimento: do modelo cartesiano a perspectiva narrativa e dialógica*. Em VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Rio de Janeiro. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, 1, 502 – 503.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Docentes**Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, *Alba Cristhiane Santana*, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender como ocorre o desenvolvimento de professores que cursam um Programa Alternativo de Licenciatura.

Para isto, gostaria de contar com sua colaboração, participando dessa pesquisa. Você poderá colaborar participando de uma entrevista conduzida por mim, que será gravada em áudio, mediante seu consentimento prévio. A entrevista será realizada em data, horário e local previamente combinados. Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e utilizadas para os objetivos do estudo, podendo ser divulgadas em eventos e publicações científicas. Asseguro o sigilo pela sua participação, pois não serão usados nomes reais na pesquisa.

Sua participação é voluntária, e você poderá desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento, assim como poderá ficar à vontade para não responder alguma pergunta quando não desejar ou quando ficar incomodado(a). Sua desistência não implicará em qualquer tipo de prejuízo.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta meu telefone e meu endereço eletrônico, e do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, assim, poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação a qualquer momento.

Pesquisadora Responsável: Alba Cristhiane Santana

Contato: albacris@unb.br

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – Contato: cepfs@unb.br / (61) 3307 3799

Declaro que entendi o objetivo e as condições dessa pesquisa e concordo em participar:

Assinatura da(o) Participante Voluntária(o): _____

Data: _____.

**Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores-em-
formação**



**Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Aos alunos da Turma de 3.^a série do curso de Pedagogia do *PALIC*,

Eu, *Alba Cristhiane Santana*, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender como ocorre o desenvolvimento de professores que cursam um Programa Alternativo de Licenciatura.

Para isto, gostaria de contar com sua colaboração, participando dessa pesquisa. Você poderá colaborar participando de diferentes procedimentos (questionário e entrevistas) que visam conhecer os discentes deste curso e suas concepções sobre esse processo formativo. Os procedimentos poderão ser gravados em áudio e vídeo, mediante seu consentimento prévio. E serão desenvolvidos em data, horário e local previamente combinados. Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e utilizadas para os objetivos do estudo, podendo ser divulgadas em eventos e publicações científicas. Asseguro o sigilo pela sua participação, pois não serão usados nomes reais na pesquisa.

Sua participação é voluntária, e você poderá desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento, assim como poderá ficar à vontade para não responder alguma pergunta quando não desejar ou quando ficar incomodado(a). Sua desistência não implicará em qualquer tipo de prejuízo.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta meu telefone e meu endereço eletrônico, e do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, assim, poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e a sua participação a qualquer momento.

Pesquisadora Responsável: Alba Cristhiane Santana

Contato: albacris@unb.br

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – Contato: cepfs@unb.br / (61) 3307 3799

Declaro que entendi o objetivo e as condições dessa pesquisa e concordo em participar:

Assinatura da(o) Participante Voluntária(o): _____

Data: _____.

Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Direção da Escola



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, *Alba Cristhiane Santana*, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores que realizam um curso de nível superior.

Para a realização da pesquisa, gostaria de contar com sua colaboração. Você poderá colaborar autorizando a realização de atividades investigativas na escola que trabalha. Faremos observações e filmagens das aulas de um professor da educação básica, visando compreender o seu desenvolvimento a partir do curso que frequentou em um Programa Alternativo de Licenciatura. As observações e filmagens ocorrerão em data e horário previamente combinados, mediante seu consentimento prévio e também dos participantes. Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e utilizadas para os objetivos do estudo. Asseguro o sigilo pela participação de sua escola, pois não serão usados nomes reais na pesquisa.

Sua participação é voluntária, e você poderá desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua desistência não implicará em qualquer tipo de prejuízo.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta meu telefone e meu endereço eletrônico, e do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, assim, poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação a qualquer momento.

Pesquisadora Responsável: Alba Cristhiane Santana

Contato: albacris@unb.br

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – Contato: cepfs@unb.br / (61) 3307 3799

Declaro que entendi o objetivo e as condições dessa pesquisa e autorizo a realização de atividades investigativas na escola onde sou diretora:

Assinatura da Diretora: _____

Data: _____.

**Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Responsáveis
pelos alunos da escola**



**Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Aos Pais ou Responsáveis,

Eu, *Alba Cristhiane Santana*, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília, estou realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores que realizam um curso de nível superior.

Para a realização da pesquisa, gostaria de contar com a sua colaboração, autorizando a participação de seu(sua) filho(a) em atividades que serão desenvolvidas na escola dele(a). Eu realizarei observações e filmagens de aulas na turma de seu(sua) filho(a), visando compreender o desenvolvimento de sua professora, a partir do curso de formação de nível superior que frequentou. As observações e filmagens ocorrerão em data e horário previamente combinados com a direção da escola e a professora.

Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e utilizadas para os objetivos do estudo. Asseguro o sigilo pela participação de seu(sua) filho(a), pois não serão usados nomes reais na pesquisa.

A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária, e você poderá desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua desistência não implicará em qualquer tipo de prejuízo.

Você ficará com uma cópia deste termo, onde consta meu telefone e meu endereço eletrônico, e do Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, assim, poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação a qualquer momento. E será preciso que devolva à professora, a outra cópia do termo, devidamente assinada.

Desde já, agradeço sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Pesquisadora Responsável: Alba Cristhiane Santana

Contato: albacris@unb.br

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – Contato: cepfs@unb.br / (61) 3307 3799

Declaro que entendi o objetivo e as condições dessa pesquisa e autorizo a participação de meu filho(a) nas filmagens das aulas em sua escola.

Assinatura dos Pais ou Responsáveis: _____

Data: _____.

Anexo 5 – Questionário Sociodemográfico



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Questionário Sociodemográfico

Prezado (a) aluno (a),

Convido você a participar da minha pesquisa sobre o desenvolvimento de professores que cursam um Programa Alternativo de Licenciatura, respondendo este questionário. O objetivo é conhecer o perfil da sua turma, considerando informações pessoais e profissionais. Por favor, preencha todos os itens solicitados. Você não precisa se identificar.

I – Informações Pessoais:

1. Idade: _____ 2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Cidade onde mora: _____

4. Estado Civil: _____ 5. Filhos (as): () Não () Sim

6. Escolaridade:

() 2º. Grau/Ensino Médio () Magistério

() Ensino Superior (anterior à Pedagogia) – Qual? _____

7. Qual o meio de locomoção que você usa para vir ao curso de Pedagogia? _____

II – Informações sobre sua Experiência Profissional:

1. Experiências na docência (níveis de ensino em que tem experiência como docente e tempo de experiência em anos):

() Não tem experiência na docência

() Educação Infantil - Tempo de experiência _____.

() Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Tempo de experiência _____.

() Séries Finais do Ensino Fundamental – Tempo de experiência _____.

() outras modalidades de ensino – Quais _____ . Tempo de experiência _____.

2. Caracterização da Instituição na qual trabalha:

- Pública Municipal Pública Estadual Particular
 Outra – Qual _____.

3. Quantidade de Período(s) (matutino, vespertino e noturno) em que trabalha diariamente:

- Nenhum 01 período 02 períodos 03 períodos

III – Informações sobre o curso de Pedagogia (PALIC):

1. Qual é o seu tempo disponível em casa para as atividades do curso de Pedagogia?

- Nenhum Pouco Razoável Bom

2. Quais foram os motivos que levaram você a buscar o PALIC, como alternativa para a formação em nível superior?

Obrigada por sua participação!
Alba Cristhiane Santana

Anexo 6 – Roteiro semi-estruturado da entrevista em grupo com os Professores-em-formação

Início da Entrevista:

- Explicar sobre os objetivos e a forma de funcionamento da entrevista.
- Conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e sobre a autorização para a gravação em áudio e a filmagem da entrevista.

Eixos Temáticos da Entrevista:

Apresentação dos participantes do grupo:

- nome; experiência profissional (tipo de experiência, séries com que trabalham, etc).

Significados atribuídos ao PALIC e à sua formação profissional:

- expectativas em relação à sua formação profissional e, especificamente, em relação ao PALIC (titulação, qualificação, formação).
- Influência das características do tempo pedagógico parcelado do PALIC no seu processo formativo.
- Percepção acerca da articulação entre teoria e prática ao longo do curso (nas disciplinas e no estágio), e a relação entre a formação acadêmica e seu contexto de atuação profissional.
- Possibilidades e limites que o PALIC oferece à formação de professores.
- O que acha necessário para a formação de um professor da educação básica.
- Sugestões para melhorar os cursos de formação de professores em exercício.

Encerramento da Entrevista:

- Disponibilizar o tempo para discutir mais alguma questão de interesse dos participantes.

Anexo 7 – Roteiro semi-estruturado da entrevista episódica com os Docentes

Início da Entrevista:

- Explicar sobre os objetivos e a forma de funcionamento da entrevista.
- Conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e sobre a autorização para a gravação em áudio.

Eixos Temáticos da Entrevista:

Trajetória Profissional do participante:

- Formação, escolha profissional, atividades desenvolvidas, tempo de experiência.

Significados atribuídos à Formação de Professores:

- Objetivos, expectativas, opinião sobre os cursos de licenciatura.
- Experiências com Formação de Professores (primeiras experiências, episódios mais significativos, episódios que causaram desconforto).
- Concepção do participante sobre o formato ideal de um curso de Formação de Professores (características da proposta, do corpo docente e discente).

Significados atribuídos ao Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC):

- Objetivos, elogios, críticas.
- Experiências no PALIC (primeiros contatos, episódios mais significativos, episódios que causaram desconforto).
- Concepções do participante sobre o desenvolvimento dos professores-em-formação no PALIC (concepções de desenvolvimento humano, episódios que evidenciam desenvolvimento dos professores-em-formação).
- Concepção do participante sobre o PALIC (motivos da existência, interesses políticos, sociais e econômicos, sugestões de mudanças, expectativas para o presente e para o futuro).

Encerramento da Entrevista:

- Disponibilizar o tempo para discutir mais alguma questão de interesse do participante.

Anexo 8 – Roteiro semi-estruturado da entrevista mediada por videogravação com uma Professora-em-formação

Início da Entrevista:

- Explicar sobre os objetivos e a forma de funcionamento da entrevista.
- Conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e sobre a autorização para a gravação em áudio.

Eixos Temáticos da Entrevista

Trajetória escolar:

- Educação Básica (fundamental e médio), Educação Superior.

Trajetória profissional:

- Escolha profissional.
- Experiências na docência.
- Opinião sobre trabalhar com a turma de 3º ano (turma observada na pesquisa – percepções gerais, facilidades, dificuldades, relação com coordenação e com colegas da escola, relação com as crianças e com os pais).
- Expectativas para sua trajetória na docência, após o término do PALIC.

Significados atribuídos à sua formação profissional:

- Concepções sobre o PALIC.
- Percepções acerca do próprio desenvolvimento a partir do PALIC.
- Comparação de sua prática profissional antes e depois do PALIC.
- Contribuição mais significativa do PALIC ao seu processo de desenvolvimento.
- Análise de sua prática docente, percepção de si como professora.

Significados atribuídos à sua prática profissional:

- Percepções sobre sua prática profissional.
- Objetivos no trabalho com os alunos.
- Obstáculos que julga impedir ou dificultar o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.
- Análises sobre os resultados que costuma alcançar com suas turmas.

Discussão a partir dos episódios filmados:

1. Episódio 1 – Atividade: Narração da história “Cachinhos de ouro” (12’)

- Investigar a opinião da participante sobre o episódio;
- Levantar questionamentos sobre: objetivos da atividade; escolha da estratégia usada; expectativa em relação aos alunos; objetivo alcançado.
- Destacar procedimentos que predominam desse episódio:
 - preocupação com o movimento dos alunos: inquietação, barulho, forma de sentar nas carteiras, conversa com os colegas.
 - estratégia usada para contar a história: leitura sequencial da história, sem mostrar as gravuras; mostra as gravuras e pede para alunos recontarem a história; relaciona a história com situações cotidianas.
 - questionamentos sobre a origem dos procedimentos utilizados: quando e onde desenvolveu/aprendeu o procedimento.

2. Episódio 2 – Atividade: Carta enigmática (15’)

- Investigar a opinião da participante sobre o episódio;
- Levantar questionamentos sobre: objetivos da atividade; escolha da estratégia usada; expectativa em relação aos alunos; objetivo foi alcançado.
- Destacar procedimentos que predominam desse episódio:
 - acompanhamento dos alunos – circula pela sala, atendimento nas carteiras, olha a organização e a letra dos alunos, acelera e incentiva, sempre atenta.
 - incentiva os alunos que terminam primeiro a auxiliar os colegas que estão com dúvidas.
 - correção de exercício: dialoga com os alunos, incentiva-os a acharem suas respostas.
 - questionamentos sobre a origem dos procedimentos utilizados: quando e onde desenvolveu/aprendeu o procedimento.

Anexo 9 – Síntese das respostas do Questionário sociodemográfico

- Caracterização dos Professores-em-formação (Turma de Pedagogia: 38 alunos – 32 estavam presentes na sala de aula e responderam o questionário):

I – Informações Pessoais

1. Idade:

- 20 a 30 anos – (12) 38%
- 31 a 40 anos – (06) 19%
- 41 a 50 anos – (10) 31%
- 51 a 60 anos – (03) 9%
- Não respondeu – (01) 3%
- Total – (32) 100%

2. Sexo:

- Feminino – (30) 94%
- Masculino – (02) 6%
- Total – (32) 100%

3. Cidade onde mora:

- Capital do Estado – (17) 53%
- Município A, no interior do Estado (local da unidade observada) – (13) 41%
- Município B, no interior do Estado – (01) 3%
- Município C, no interior do Estado – (01) 3%
- Total – (32) 100%

4. Estado civil:

- Casado (a) – (19) 60%
- Solteiro (a) – (10) 31%
- Divorciado (a) – (02) 6%
- Viúvo (a) – (01) 3%
- Total – (32) 100%

5. Filhos:

- Sim – (21) 66%
- Não – (10) 31%
- Não respondeu – (01) 3%
- Total – (32) 100%

6 – Meio de locomoção utilizado para ir à faculdade:

- Ônibus (transporte coletivo) – (17) 53%
- Carro próprio – (12) 38%

- Moto – (02) 6%
- Nenhum (vai a pé) – (01) 3%
- Total – (32) 100%

7. Escolaridade (alguns participantes marcaram mais de uma resposta):

- 2º grau / Ensino Médio – (15) 43%
- Magistério – (11) 31%
- Ensino Superior Completo – (07) 20%
- Ensino Superior Incompleto – (01) 3%
- Não respondeu – (01) 3%
- Total – (35) 100%

* Cursos superiores completos: Comércio Exterior (1), Letras (02), Teologia (1), Terapia Ocupacional (1), Psicologia (02).

* Curso superior incompleto: Ciências Contábeis.

II – Informações sobre sua Experiência Profissional

1. Experiência na Docência:

- Nenhuma – (04) 12%
- Têm experiência – (28) 88%
- Total – (32) 100%

* Os participantes que tem experiência na docência, descreveram suas experiências nas seguintes modalidades de ensino (as pessoas marcaram mais de uma resposta):

- Educação Infantil – (18) 35%
- Séries Iniciais do Ensino Fundamental – (20) 38%
- Séries Finais do Ensino Fundamental – (09) 17%
- Ensino Médio – (02) 4%
- Educação para o Trânsito – (01) 2%
- Informática – (01) 2%
- Alfabetização de jovens e adultos – (01) 2%
- Total – (52) 100%

* Descrição do tempo de experiência na docência:

- 06 meses a 02 anos – (12) 38%
- 03 a 05 anos – (08) 25%
- 06 a 08 anos – (05) 16%
- 09 a 11 anos – (01) 3%
- 12 a 14 anos – (02) 6%
- 15 a 17 anos – (01) 3%
- 18 a 20 anos – (03) 9%
- Total – (32) 100%

2. Caracterização da Instituição na qual trabalha:

- Instituição de ensino Pública Municipal – (15) 47%
- Instituição de ensino Pública Estadual – (08) 25%
- Instituição de ensino Particular Conveniada com o Município – (05) 16%
- Instituição de ensino Particular – (03) 9%
- Não respondeu – (01) 3%
- Total – (32) 100%

3. Quantidade de períodos (matutino, vespertino e noturno) do dia em que trabalha:

- Nenhum – (04) 13%
- 01 período – (14) 44%
- 02 períodos – (11) 34%
- 03 períodos – (02) 6%
- Não respondeu – (01) 3%
- Total – (32) 100%

III – Informações sobre o curso de Pedagogia (PALIC):

1. Tempo disponível em casa para as atividades do curso:

- Nenhum – (02) 6%
- Pouco – (18) 56%
- Razoável – (06) 19%
- Bom – (06) 19%
- Total – (32) 100%

2. Motivos por ter escolhido o PALIC, como alternativa para a formação de nível superior:

- Exigência da lei por certificado de licenciatura – (15) 47%
- Busca por qualificação profissional – (07) 22%
- Condições favoráveis do Tempo Pedagógico Parcelado – (06) 19%
- Identificação com o magistério – (04) 12%
- Total – (32) 100%

Anexo 10 – Matriz curricular do curso de Pedagogia do PALIC

Habilitação: Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental

Título obtido: Licenciado em Pedagogia

Integralização do curso: 03 (três) anos, no mínimo e 05 (cinco) anos, no máximo

Carga Horária do curso: 3.200 horas-aula.

SÉRIE	DISCIPLINAS	CH	PBO	CHT
1ª	Leitura e Produção Textual	070	020	090
	Didática – Teorias e Metodologias Pedagógicas	080	010	090
	Metodologia do Trabalho Científico	080	010	090
	Educação para Diversidade	090	010	100
	Fundamentos da Educação	090	010	100
	Organização da Educação Básica e Políticas Públicas	080	010	090
	Métodos e Práticas de Alfabetização Infantil	080	020	100
	Psicologia da Educação	080	020	100
	Psicomotricidade da Educação	080	010	090
	Prática Pedagógica I: Educação Infantil	050	-	050
	Prática Pedagógica I: Ensino Fundamental	050	-	050
	Atividades Complementares I	030	-	030
Total da 1ª Série		860	120	980
2ª	Educação Inclusiva	080	020	100
	Noções de Estatística	090	010	100
	Métodos e Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos	090	020	110
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	090	020	110
	Educação para Transversalidade	090	020	110
	Educação e Saúde do Escolar	090	010	100
	Arte e Educação	070	010	080
	Teor. e Prát. do Ens. de L. Port. – Ed. Inf. e 1ª fase do E.F.	090	020	110
	Teor. e Prát. do Ens. de Mat. – Ed. Infantil e 1ª fase do E.F.	090	020	110
	Prática Pedagógica II: Educação Infantil	050	-	050
	Prática Pedagógica II: Ensino Fundamental	050	-	050
	Atividades Complementares II	030	-	030
Total da 2ª Série		910	150	1060
3ª	Projeto de Pesquisa	090	010	100
	Planejamento, Currículo, Gestão e Avaliação na Ed. Básica	080	-	080
	Recreação e Jogos	060	020	080
	Literatura Infante-Juvenil	060	010	070
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	060	010	070
	Teor. e Prát. do Ens. de Cien. – Ed. Infantil e 1ª fase do E.F.	090	020	110
	Teor. e Prát. do Ens. de Geog. – Ed. Inf. e 1ª fase do E.F.	090	020	110
	Teor. e Prát. do Ens. de Hist. – Ed. Infantil e 1ª fase do E.F.	090	020	110
	Prática, Contexto e Vivência na Educação Inclusiva	090	010	100
	Educação e Tecnologia de Comunicação	080	010	090
	Prática Pedagógica III: Educação Infantil	050	-	050
	Prática Pedagógica III: Ensino Fundamental	050	-	050
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	100	-	100
Atividades Complementares III	040	-	040	
Total da 3ª Série		1030	130	1160
TOTAL GERAL		2800	400	3200

CH – Carga Horária (presencial) **PBO** – Pesquisa Bibliográfica Orientada (extra-classe) **CHT** – Carga Horária Total **TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso (turma será dividida em 2 grupos) **PC** – Prática Curricular (10% da carga horária presencial de todas as disciplinas) (Projeto Pedagógico do PALIC, p.24B).

ANEXO 11 – Síntese dos episódios videogravados utilizados na entrevista com a Professora-em-formação

Episódio 1 – Atividade: Narração da história “Cachinhos de ouro” (12’)

Apresentação da atividade: a professora prepara a turma para a “Hora da História”, pede para guardarem os materiais e ficarem atentos.

Organização da sala: as carteiras estão organizadas em fila, de forma individual, em quatro filas com cinco ou seis carteiras cada uma, totalizando 22 carteiras. A professora conta a história na frente da sala.

Procedimentos: a professora desenvolve a atividade a partir da seguinte sequência:

- faz a leitura da história de modo continuado, sem mostrar as gravuras para os alunos;
- mostra para os alunos as gravuras e estimula a turma a recontar a história;
- faz perguntas que relacionam a história à situação da vida cotidiana dos alunos, por exemplo: *alguém toma mingau em casa?* (as personagens da história tomam mingau); *mingau feito de quê? Alguém já teve uma visita em casa que dormiu na sua cama?* (situação semelhante a narrada na história).

Contexto da atividade:

- durante a leitura da história, os alunos ficam inquietos, curiosos para verem as gravuras, ficam em pé, conversam entre si, pedem para a professora mostrar as gravuras. A professora, por sua vez, nesse momento concentra-se em narrar a história, e faz vários sinais para os alunos ficarem quietos (sem parar de ler a história): olha firme para alguns alunos, muda o tom de voz, coloca a mão no ombro dos alunos que estão em pé (mostrando a carteira), coloca o dedo nos lábios (sinal de silêncio).
- na fase de mostrar as gravuras, os alunos ficam empolgados, participam de forma eufórica e desorganizada: todos falam ao mesmo tempo; levantam-se das carteiras; vão à frente da sala, para olhar o livro de perto; alguns gritam, ao recontar a história. A professora tenta controlar o comportamento dos alunos pedindo para ficarem sentados e não gritarem, ela mostra as gravuras na frente da sala (dificultando para os alunos que estão no fundo) e estimula que recontem a história.
- no momento em que a professora faz perguntas à turma, relacionando a história ao cotidiano, a turma fica mais eufórica: muitos alunos querem responder e contar situações de sua vida; eles falam ao mesmo tempo. A professora dá mais atenção a um aluno específico, que fala mais alto e está sentado mais à frente da sala, e repreende os alunos que gritam e ficam em pé.

Episódio 2 – Atividade: Carta enigmática (15’)

Apresentação da atividade: a professora prepara a turma para uma atividade de Português, distribui uma folha com a tarefa xerocada e pede para trabalharem de forma individual. A atividade é uma “carta enigmática”, o objetivo é formar uma frase decifrando as pistas que são apresentadas (desenhos, subtração ou acréscimo de letras e sílabas).

Organização da sala: as carteiras estão organizadas em fila, de forma individual, em quatro filas com cinco ou seis carteiras cada uma, totalizando 22 carteiras. A professora explica a atividade na frente da sala.

Procedimentos:

- a professora distribui as folhas com a atividade e explica a tarefa: pede para formarem uma frase decifrando as pistas e juntando as palavras.
- a professora circula pela sala, observa o trabalho de cada um, dá pistas sobre a atividade, incentiva os que estão com dificuldade e parabeniza os que estão conseguindo realizar a tarefa.
- a professora incentiva o trabalho cooperativo, os alunos que terminam são incentivados a ajudar os que ainda não conseguiram realizar a atividade.
- no final, a professora resolve a atividade no quadro.

Contexto da atividade:

- os alunos ficam empolgados com a atividade, e trabalham de forma animada, conversando e trocando informações entre si. Dois alunos ficam nervosos porque não conseguem entender a tarefa, reclamam, andam pela sala para observar o trabalho dos colegas, pedem ajuda à professora. Ela os repreende porque não estão tentando fazer a tarefa, pede para ficarem sentados e não responde as dúvidas imediatamente, deixa-os tentar mais um pouco. Depois pede aos alunos que terminaram a atividade para ajudar os que estão com dificuldade.
- ao circular pela sala, a professora tenta controlar a agitação da turma, pede para falarem baixo e mostra que irá ajudar somente os que estão sentados. Olha a organização e a letra dos alunos. Acelera os que estão demorando e incentiva-os a acharem as respostas.
- Toda a turma consegue realizar a tarefa e quando a professora faz a correção no quadro, os alunos ficam alegres (batem palmas, sorriem) ao identificarem que acertaram o exercício.