

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES FORMADOS EM SERVIÇO¹

Professional training: representations of teachers trained in service

Formación profesional: representaciones de profesores formados en servicio

Emmanuel Ribeiro Cunha

Doutor em Educação pela UFRN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA.

Pedro Franco de Sá

Doutor em Educação pela UFRN. Docente do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA.

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Doutora em Linguística pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA.

Luzia Maciel Cascaes

Mestre em Educação pela UNAMA. Docente do Centro de Ciência Humanas e Educação da UNAMA.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual do Pará (UEPA). Belém – PA - Brasil

Endereço:

Rua do Una, 159. Telégrafo – Belém – PA
CEP: 66050-540

E-mails

emmanuelcunha@yahoo.com.br / psa@digicom.br
coadccse@uepa.br / luziacascaes@bol.com.br

Artigo recebido em 18/07/2010

Aprovado em 13/09/2010

RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa descritiva realizada com professores egressos de cursos de licenciatura formados em serviço. Procuraram-se respostas para o seguinte questionamento: como os professores que concluíram os cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, do Programa Especial de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA, no período de 2000-2002, avaliam a formação recebida? A ancoragem se deu nas ideias de Nóvoa (1992), Veiga (2002) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) sobre formação de professores e de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2000) sobre os saberes dos professores. O formulário e a entrevista com grupo focal foram os instrumentos de construção de dados. Os resultados apontam que, ao contrário dos cursos que têm dificuldade em formar bem o professor, os cursos ofertados pelo Programa apresentaram boa qualidade, mesmo considerando as dificuldades inerentes à formação em serviço.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação em serviço. Licenciaturas. Desempenho docente.

ABSTRACT

The paper presents the results of a descriptive study carried out with graduate teachers of teacher training course, who were trained in service. The study sought to answer the following research problem: how

do teachers who completed the courses in Education, Languages and Mathematics of the UNAMA Special Program for Teaching Degrees during the period 2000-2002, evaluate their training? The theoretical framework is based on the ideas of Nóvoa (1992), Veiga (2002) and Ramalho, Nunez and Gauthier (2004) on teacher education, and of Tardif, Lessard and Lahaye (1991), Gauthier et al (1998) and Tardif (2000) on teachers' knowledge. A questionnaire and interviews with a focal group were the main data collection tools used. The results indicate that unlike courses that have difficulty giving teachers an adequate training, the courses offered by the Program in question were of high quality, despite the difficulties inherent to in-service training.

KEYWORDS: Teacher education. In-service training. Teaching degrees. Teacher performance.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación descriptiva realizada con profesores egresados de cursos de profesorado formados en servicio. Se buscan respuestas para el siguiente cuestionamiento: ¿cómo los profesores que concluyeron los cursos de Pedagogía, Letras y Matemática, del Programa Especial de Interiorización de los Profesorados de la UNAMA en el periodo de 2000-2002 evalúan la formación recibida? El fundamento fueron las ideas de Nóvoa (1992), Veiga (2002) y Ramalho, Nuñez y Gauthier (2004) sobre formación de profesores, y de Tardif, Lessard y Lahaye (1991), Gauthier et al. (1998) y Tardif (2000) sobre los saberes de los profesores. El formulario y la entrevista con grupo focal fueron los instrumentos de construcción de datos. Los resultados señalan que, al contrario de los cursos que tienen dificultades en formar bien al profesor, los cursos ofertados por el Programa presentaron buena calidad, aun considerando las dificultades inherentes a la formación en servicio.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Formación en servicio. Profesorados. Desempeño docente.

1 INTRODUÇÃO

As exigências que têm sido colocadas para a escola e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores, são imensas e se originam na necessidade de a escola acompanhar o crescente desenvolvimento do mundo globalizado. Diz-se que a escola não tem sido capaz de contribuir para a formação do novo cidadão exigido pela contemporaneidade e que os professores podem ser descartados à medida que não conseguem desenvolver um trabalho docente que possibilite a construção de competências e habilidades exigidas para os alunos enfrentarem o desafiante mundo do trabalho.

É fato que na escola há muito luta de forma inglória contra os desafios da pós-modernidade e que uma considerável parcela de professores apresenta enormes dificuldades para lidar com esses desafios. Uma das contribuições para o acompanhamento da realidade posta pode ser encontrada no § 4º do artigo 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional Brasileira. Nele, ficou estabelecido que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

A partir dessa recomendação legal, os professores que atuam nas séries ou anos iniciais da escolarização têm desenvolvido inúmeros esforços no sentido de procurar a formação em nível superior preconizada pelo instrumento legal já referido.

No âmbito da Universidade da Amazônia (UNAMA), a partir de 2000, foi criado o Programa Especial de Interiorização das Licenciaturas, para atender à demanda já referida anteriormente e com o objetivo de contribuir para o fortalecimento do processo de formação de professores no Estado do Pará, em consonância com a missão institucional de promover a educação para o desenvolvimento da Amazônia, bem como incentivar a melhoria do bem-estar das comunidades regionais. No período de 2000 a 2002, o Programa atendeu um total de 1009 (mil e nove) alunos/docentes oriundos de 27

municípios do Sul e Sudeste do Pará, distribuídos em 20 turmas, sendo 12 (doze) turmas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, 04 (quatro) no Curso de Licenciatura em Matemática e 04 (quatro) no Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação em Inglês e Português. Os alunos concluíram os respectivos cursos em novembro de 2002.

Pelo quantitativo de alunos, percebe-se a significação do atendimento do Programa Especial de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA que, não medindo esforços, conseguiu atender a uma demanda reprimida dos municípios do Sul e do Sudeste do Estado do Pará, regiões que, pela distância considerável da capital, em razão da grande dimensão territorial do Estado, têm ficado à margem das ações educacionais efetivas de formação inicial e continuada de professores. Tal situação se explica, em parte, pela ausência de políticas públicas que permitam a interiorização de instituições de Ensino Superior de grande porte.

Desta forma, 27 (vinte e sete) dos 143 (cento e quarenta e três) municípios que integram esta Unidade Federativa foram parceiros, mediante convênios, da ação educacional formativa promovida pela Universidade da Amazônia.

Os alunos dos cursos foram professores que já atuavam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental oferecido pelas redes públicas dos municípios relacionados. Provavelmente alguns desses concluintes já conseguiram ingressar na docência das Séries Finais do Ensino Fundamental e, quem sabe, nos cursos de Ensino Médio oferecidos nas escolas de seus municípios de origem e de outros, em função da demanda dos 143 (cento e quarenta e três) municípios por docentes com formação superior e qualificada. Outros já atuam em outros municípios e em outros Estados da Federação, movidos pela busca de novas oportunidades que surgiram com a obtenção da qualificação em nível superior.

Assim posto, o interesse pelo trabalho se justificou pela necessidade de identificar como os egressos estão articulando os saberes, as habilidades e as competências apreendidas durante o processo de formação na Universidade da Amazônia. Também foi interesse da pesquisa ouvir os egressos para analisar a relação entre o produto e o processo, ou seja, encontrar parâmetros entre o trabalho pedagógico dos docentes e o processo de formação desenvolvido pelo Programa Especial de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA, com o objetivo de retroalimentar o referido Programa, subsidiando-o com informações que possam contribuir para a melhoria da proposta e da execução de seu trabalho de formação.

Concordamos com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 19), quando afirmam que “os professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa, como produtores de saberes”. Neste sentido, entendemos que uma boa formação dos professores contribui para que eles façam a diferença.

Considerando o interesse já anunciado, o estudo procurou obter respostas para o seguinte questionamento: **Como os professores que concluíram os cursos de Pedagogia, Letras e Matemática do Programa Especial de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA, no período 2000-2002, avaliam a formação recebida?**

Em razão do questionamento, foram objetivos do estudo: a) identificar e analisar as representações dos professores egressos do Programa sobre a formação profissional propiciada pelos diferentes cursos de licenciaturas; b) analisar a articulação da dimensão teoria-prática propiciada pelos diferentes cursos de licenciaturas; c) descrever as mudanças significativas que estão sendo construídas pelos professores em seu trabalho pedagógico, em função da formação recebida nos cursos do Programa Especial de Interiorização das licenciaturas da UNAMA; d) revelar como os saberes, os conhecimentos e as habilidades aprendidos na formação têm contribuído para as mudanças no desempenho docente dos professores; e) analisar as contribuições dos professores egressos do Programa para o aprimoramento da ação formadora desenvolvida pela UNAMA e f) contribuir com sugestões para o aperfeiçoamento do processo de formação desenvolvido pelo Programa de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA.

Entendemos que os diferentes posicionamentos e percepções acerca da formação recebida podem ser úteis para que o processo seja repensado à luz de outras significações, podendo ter, ainda, a função de estimular o investimento naquilo que é considerado importante e que tenha trazido bons resultados. E por isto que acreditamos que o estudo foi relevante, pois permite a reflexão e aponta pistas para a melhoria do Programa de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA.

2 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

Para a construção do referencial teórico, tomamos como fundamento as ideias de Nóvoa (1992) e Veiga (2002), que discutem sobre a formação de professores na perspectiva da profissionalização docente. Também foi necessário buscar referenciais sobre o estudo dos saberes dos professores que, numa perspectiva de construção e reflexão com busca na autonomia, podem ser encontrados em autores de renome internacional como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier *et al.* (1998), Tardif e Gauthier (1996), bem como obras de autores que discutem a profissionalização docente.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (1992) diz que a formação pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. Para o autor, a formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, como também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia.

Na visão de Nóvoa (1992), a formação de professores pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor, cujo percurso deve ser considerado e colocado em primeiro lugar, para que ele possa aprender com o saber da experiência. Esta nova profissionalidade de que fala o autor deve tornar o professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

Na mesma visão, Veiga (2002) também defende que a formação profissional para o magistério deve estar centrada na perspectiva em que o professor seja o agente social. A autora propõe para isso que haja uma discussão política global que contemple desde a formação inicial e continuada, até as condições de trabalho, de salário, de carreira e de organização da categoria, para que a educação seja concebida como prática social em um processo lógico de emancipação.

Para Veiga (2002), os referenciais para as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. A formação profissional, orientada pelos princípios defendidos por Veiga (2002), tem por base a ideia de que a preparação para o magistério é uma tarefa complexa inerentemente política. Nesse sentido, uma política de valorização profissional deve articular formação, com condições adequadas para o exercício da profissão, salários dignos, justos e unificados.

Nóvoa (1992) e Veiga (2002) apontam, assim, que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual se busca aprofundar e avaliar na práxis do trabalho pedagógico.

Ainda, na perspectiva da formação de professores, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 21) assinalam que a formação de professores no Brasil toma como referência um “modelo hegemônico de formação”, modelo pelo qual o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes que são produzidos por especialistas das áreas científicas. Neste modelo de formação, o professor “ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente” (idem, p. 21).

Segundo os citados autores, o “modelo hegemônico” baseia-se no treinamento de habilidade, em conteúdos descontextualizados da realidade profissional e na distância do objeto da profissão. Tal modelo, ainda em evidência, precisa, na visão dos autores, ser substituído por um modelo que possa se contrapor ao hegemônico e possa ser “tomado como referência teórica na formação inicial dos professores” (idem, p. 23).

Assim, os autores propõem um “modelo emergente da formação” no qual a profissionalização docente é tomada como ponto chave nos processos formativos e que apresenta a *reflexão*, a *crítica* e a *pesquisa* como ferramentas para o desenvolvimento profissional do professor.

No que se referem aos saberes docentes, entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variados matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’, que orienta a atividade do professor, insere-se

na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o 'saber profissional' dos professores, para nós, é constituído não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência.

Esta *pluridimensionalidade* do 'saber profissional' dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem "o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzido em contextos institucional e profissional variados". Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) nos mostram que "a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações". Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os *saberes das disciplinas*, os *saberes curriculares*, os *saberes da formação profissional* e os *saberes da experiência*.

Gauthier *et al.* (1998), que junto com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) vivenciam uma outra realidade educacional/escolar, têm apresentado uma significativa produção no campo dos *saberes dos professores*. Os autores sustentam que o ofício de professor ainda mantém em nossos dias um papel fundamental para as sociedades humanas. Entretanto, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, "mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos" (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 17).

Não temos nenhuma dúvida da importância dos *saberes docentes* para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, bem como acreditamos que os professores são capazes de construir novos saberes que os possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam tanto na gestão da matéria de ensino como na gestão das salas de aula. Assim, a busca dos saberes emergentes das práticas dos professores em formação/desenvolvimento profissional se configura como de fundamental importância para *orientar* o trabalho dos demais docentes no que concerne à mobilização/construção dos *saberes docentes necessários ao ensino*.

Sobre o desenvolvimento profissional, Imbernón (2000) concebe-o como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Neste sentido, o autor entende que o desenvolvimento profissional não se restringe a cursos de formação continuada, mas sim requer outros componentes ou fatores, como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, relações com a sociedade, legislação trabalhista, etc., que influenciam no desenvolvimento profissional do professor. Para Imbernón (2000), o desenvolvimento profissional deve fazer parte de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição em que o professor desenvolve suas atividades profissionais.

Assim, é preciso que a formação docente possa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e, neste sentido, entendemos que essa formação deve incorporar a categoria competência como eixo formador, não da forma como ela vem sendo utilizada nos discursos dos diferentes documentos que intentam possibilitar uma política de formação de professores no Brasil, mas na perspectiva da "capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 70).

O referencial contribuiu para a interpretação dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, considerando o problema formulado e os objetivos definidos para sua consecução. Também subsidiou a compreensão da importância do desenvolvimento profissional, dos saberes e da profissionalização docente, bem como da relevância de que esse processo tenha como um dos pontos de partida a formação inicial, que, segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), deve ser obtida no Ensino Superior.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

A necessidade de se compreender o impacto do processo de formação ensejou a realização de uma pesquisa qualitativa com enfoque descritivo e interpretativo, tendo o ambiente natural como local para a obtenção dos dados. Consideramos que o enfoque interpretativo não se preocupa

em comprovar hipóteses, mas tem o objetivo de buscar de forma científica um aprofundamento nos fenômenos reais, descrevendo-os, questionando-os para que sejam revelados os significados construídos na interação espontânea e intencional. Nesse enfoque, o pesquisador faz parte do processo de investigação, pois ele interpreta os fenômenos e pode impregnar a pesquisa com suas crenças, valores e preferências. Por isso a necessidade de se interpor a análise dos dados com as respostas dos sujeitos da pesquisa, bem como de reconhecer a possibilidade de interferência do pesquisador e prever as possíveis consequências.

O estudo abrangeu os municípios de São Geraldo do Araguaia, Piçarra, Palestina do Pará, Itupiranga, Brejo Grande do Araguaia, Breu Branco, Goianésia do Pará, Jacundá, Novo Repartimento, Dom Eliseu, Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Paragominas, Tucumã, Água Azul do Norte, Bannach, Cumaru do Norte, Ourilândia do Norte, Rio Maria, Sapucaia, São Félix do Xingu, Rondon do Pará, Ulianópolis e Marabá, local de origem e atuação dos 889 (oitocentos e oitenta e nove) professores que concluíram os diferentes cursos do Programa de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA, sendo 204 (duzentos e quatro) do Curso de Letras, 202 (duzentos e dois) do Curso de Matemática e 603 (seiscentos e três) do Curso de Pedagogia.

Para a consecução dos objetivos definidos, o estudo previu o levantamento de dados em três etapas distintas. Numa primeira etapa, foi construído um formulário com questões que ensejaram respostas fechadas e abertas. Dos 889 (oitocentos e oitenta e nove) formulários encaminhados, 141 (cento e quarenta e um) foram devolvidos com resposta positiva dos sujeitos, 120 (cento e vinte) foram devolvidos por não terem sido localizados os endereços e mais de 500 (quinhentos) não foram restituídos, o que indica que foram perdidos.

Após a sistematização e a análise dos dados obtidos nos 141 (cento e quarenta e um) formulários devolvidos, foi construído um segundo formulário para a obtenção de novos dados junto aos professores que responderam ao primeiro formulário. Nesta etapa, os formulários continham questões que buscavam atender aos objetivos específicos já definidos.

A análise dos dados dos 91 (noventa e um) formulários recebidos foi realizada a partir do estabelecimento de categorias que emergiram dos dados coletados e dos objetivos definidos para o estudo, na perspectiva das ideias estabelecidas por Bardin (1977) para a análise de conteúdo. Assim, foram construídas as categorias **representações, articulação teoria-prática, mudanças significativas, contribuições para aprimoramento da ação formadora**.

Também foram realizadas entrevistas com os 91 (noventa e um) egressos que responderam o segundo formulário e que foram agrupados nos municípios de Marabá, São Geraldo do Araguaia, São Domingos do Araguaia, Curionópolis, Brejo Grande e Itupiranga. Tomamos como critério para a constituição dos grupos a disponibilidade dos concluintes em continuar contribuindo para o estudo, bem como a disponibilidade de receberem o grupo de pesquisadores em seus municípios no período eleito para a realização da atividade (final do mês de novembro de 2007).

Para a realização das entrevistas, optamos pela estratégia do grupo focal, considerando as ideias de Powel e Single (1996) citados por Gatti (2005, p. 7), para quem um grupo focal "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". Os dados foram sistematizados à medida que os formulários retornavam ao grupo. A partir daí, o grupo iniciou uma leitura minuciosa do material coletado, com a finalidade de captar os significados nas respostas dos sujeitos pesquisados.

Na perspectiva deste artigo, o resultado do estudo está sendo apresentado em 3 (três) seções. A primeira apresenta as representações dos professores egressos do Programa sobre a formação profissional propiciada pelos diferentes cursos de licenciaturas. A segunda tem o objetivo de mostrar a articulação da dimensão teoria-prática propiciada pelos diferentes cursos de licenciaturas. A terceira seção relaciona a contribuição dos saberes, conhecimentos e habilidades aprendidas na formação para as mudanças no desempenho docente dos professores.

4 AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Para identificar as representações dos egressos sobre a formação propiciada pelos diferentes cursos de licenciatura, tomamos como fundamento as ideias de Morin (1987) sobre representação.

Para o autor, a 'representação' é uma forma de o homem procurar conhecer a si próprio, pois "quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e ilusões que não cessaram e não cessam de impor-se como verdade ao longo da história, ele deve procurar conhecer-se" (p. 13). Neste sentido, a "representação é ao mesmo tempo uma construção e uma tradução da realidade" (p. 104). Ela é o resultado da apreensão do indivíduo sobre uma realidade que pode ser real e objetiva, mas também pode ser real e imaginária, pois aquilo que imaginamos tem por base as experiências vivenciadas.

Entendemos que os professores devem estar continuamente em busca de uma atualização profissional necessária para o trabalho pedagógico que desenvolvem. Assim, a participação em curso de nível superior como pressuposto básico da profissionalização docente merece uma atenção maior por parte dos que investigam a formação dos professores.

Cinco conjuntos de questões apresentados no segundo formulário constituíram a base para tentarmos descobrir as representações dos professores. No primeiro conjunto, tentamos levantar as representações sobre o curso, o corpo docente, o nível do conteúdo, a qualidade do material didático, o processo avaliativo, a metodologia e a orientação do trabalho de conclusão de curso.

Sobre os cursos, os resultados mostram conceitos que variam entre o "ótimo" e o "bom", com predominância para o segundo conceito, o que indica a satisfação dos egressos com os cursos concluídos. Percebemos que praticamente não houve diferença nos conceitos atribuídos pelos egressos dos cursos de Matemática e Pedagogia. Ao serem questionados sobre o corpo docente dos cursos, os egressos apontam conceitos entre o "ótimo" e o "bom", com ligeira predominância (duas respostas) para o primeiro conceito. Neste item não percebemos diferenças significativas na atribuição dos conceitos pelos egressos dos já mencionados cursos, o que nos leva a inferir que o corpo docente dos cursos atendeu à expectativa dos concluintes.

No que se refere ao nível do conteúdo apresentado pelos cursos, os conceitos variam entre o "bom" e o "ótimo", com predominância de seis respostas para o conceito "bom". Neste item, percebemos significativas diferenças no quantitativo dos conceitos apresentados, pois dentre os concluintes do Curso de Matemática, apenas um (1) afirmou que o curso foi "ótimo", enquanto que os demais concluintes atribuíram o conceito "bom" ao curso. Já no Curso de Pedagogia houve uma diferença que consideramos significativa, com sete respostas entre os conceitos "ótimo" e "bom", com predominância para o primeiro conceito.

Esses resultados nos levam a inferir que, não obstante as diferenças encontradas entre os conceitos, os concluintes assinalam que os conteúdos trabalhados nos três cursos foram significativos e concorreram em boa parte para a formação profissional. Inferimos que os processos parciais de formação desenvolvem-se no centro de interações múltiplas e que a formação é um espaço de vida atravessado por vários processos de formação. Assim, ao considerarem que o curso superior contribuiu satisfatoriamente para a formação, os concluintes indicam que ampliaram a formação inicial que também lhes deu subsídios necessários para a formação em nível superior.

Os itens "processo avaliativo das atividades" e "metodologia" também apresentaram resultados que indicam o conceito "bom" como o mais assinalado pelos concluintes. Nestes itens, os concluintes dos cursos de Letras e de Pedagogia assinalaram as maiores diferenças entre os conceitos atribuídos, enquanto que no Curso de Matemática houve uma igualdade entre o total dos conceitos "bom" e "ótimo". Esses resultados nos levam a inferir que há uma relativa satisfação dos concluintes com referência aos itens assinalados, o que indica que tanto a metodologia quanto a avaliação foram considerados satisfatórias nos cursos objeto do estudo.

As entrevistas em grupo também trouxeram contribuições para entender as representações dos egressos sobre o curso concluído. Os do Curso de Pedagogia, em grande maioria, assinalam que o curso concluído foi "ótimo". Os do Curso de Letras dividem-se entre os conceitos "bom" e "ótimo". Já os concluintes de Matemática apontam o curso como "ótimo".

As respostas nos possibilitam afirmar que há, por parte deles, um sentimento de que o desenvolvimento em si dos cursos foi satisfatório e significativo para sua formação, mas que faltou uma resposta mais positiva por parte dos cursos no que concerne ao processo de orientação dos trabalhos de conclusão. Entendemos que a formação de professores deve proporcionar a compreensão do fazer docente. Neste sentido, as falas dos egressos revelam a satisfação com os cursos que possibilitaram o alargamento de seus conhecimentos, bem como contribuíram para a sua formação profissional.

Também pedimos que fossem assinaladas as quatro (4) alternativas consideradas mais significativas com relação ao que o curso realizado proporcionou aos concluintes. As respostas enfatizaram que o curso proporcionou: a) novos conhecimentos e habilidades para atuar na docência com mais segurança; b) ampliação do conhecimento sobre a educação, a escola e a sala de aula; c) maior segurança para enfrentar os desafios da realidade escolar; d) condições para repensar a prática pedagógica com profundidade.

O que inferimos a partir da análise das respostas é que há uma relação entre os conceitos atribuídos aos cursos (constantes do primeiro conjunto de questões) e as alternativas assinaladas como mais significativas proporcionadas pelos cursos. Isto pressupõe que os cursos de formação de professores têm possibilidades, sim, como afirma Nóvoa (1992), de contribuir para fazer emergir um novo modelo de professor, que se insira no confronto de suas experiências junto ao contexto escolar, a partir dos saberes e dos conhecimentos aprendidos na formação. No mesmo sentido, de acordo com Veiga (2002), inferimos que os cursos permitiram a construção e o domínio sólido dos saberes da docência (saberes disciplinares e curriculares, saberes da formação pedagógica, saberes da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática social), bem como a unicidade entre teoria e prática defendida pela autora.

As respostas assinaladas às situações consideradas como mudanças na prática pedagógica, em consequência da formação recebida nos cursos concluídos, indicam que as mudanças mais significativas ocorreram: a) na tomada de decisões para a melhoria do aprendizado com base no resultado das avaliações; b) na forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem; c) na forma de planejar as atividades didático-pedagógicas; d) na forma de executar tarefas do cotidiano escolar.

De uma maneira geral, as alternativas assinaladas representam uma resposta positiva dos concluintes e vêm reforçar a avaliação de que os cursos propiciaram um desenvolvimento de habilidades necessárias ao fazer docente.

Neste sentido, o destaque deve ser dado para as duas alternativas consideradas como mais significativas no cômputo geral e que têm ligação expressa com os procedimentos de avaliação.

Ao mencionarem que a tomada de decisões para a melhoria do aprendizado com base no resultado das avaliações e a forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem foram as duas mudanças mais significativas ocorridas em sua prática pedagógica, os concluintes assinalam o compromisso com o processo avaliativo, a partir de uma nova postura, na qual a avaliação é vista como:

(...) um processo que deve se preocupar com as aprendizagens dos alunos, deve permitir que eles consigam redimensionar seus estudos no sentido de alcançarem seu desenvolvimento e sua autonomia como sujeitos e permite, também, que o professor possa utilizar os seus resultados para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, motivá-los a aprender a aprender e a redefinir a prática pedagógica necessária. (CUNHA, 2003).

Também, ao assinalarem como mudança significativa na prática pedagógica a forma de planejar as atividades didático-pedagógicas, bem como a forma de executar tarefas do cotidiano escolar, os egressos colocam em evidência a importância do saber da ação pedagógica como um dos saberes necessários à prática docente, como assinalam Gauthier *et al.* (1998).

Um último conjunto de questões apresentou oito (8) habilidades pedagógicas teoricamente aprendidas na formação e solicitou que fossem assinaladas pelos concluintes as quatro (4) mais significativas para a prática profissional deles. Dentre as habilidades assinaladas como as mais significativas aprendidas a partir da formação, encontramos: a) construir instrumentos avaliativos que permitam detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; b) orientar os alunos em suas dificuldades; c) tomar decisões a partir dos resultados do processo de avaliação; d) elaborar planos de aula.

Destaca-se no conjunto das respostas que ensejaram a classificação das habilidades mais significativas a questão referente aos saberes docentes. Sobre este aspecto, reiteramos que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzido em contextos institucional e profissional variados” (TARDIF; GAUTHIER, 1996), pois, ao confirmarem que os cursos permitiram a (re)construção de diferentes habilidades necessárias ao trabalho docente, os egressos apontam para a necessidade do investimento nos saberes pedagógicos como um elemento que pode fazer a diferença na sua prática profissional.

Não devemos esquecer que nas atividades pedagógicas diárias os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes 'saberes' necessários à consecução dos objetivos previamente definidos (CUNHA, 2003).

Ao apontarem que ficaram mais significativas as suas habilidades de construir instrumentos avaliativos, orientar os alunos em dificuldades, tomar decisões a partir dos resultados das avaliações e de elaborar planos de aula, os egressos concordam com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), que "a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações".

Por isto afirmamos a necessidade de fortalecer o estudo dos saberes pedagógicos como elementos necessários para o trabalho docente, pois entendemos que os *saberes dos professores* aprendidos durante a formação inicial (*saberes das disciplinas e saberes da formação profissional*), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia a dia da sala de aula, a partir dos *saberes curriculares e da experiência* e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

5 A ARTICULAÇÃO DA DIMENSÃO TEORIA-PRÁTICA PROPICIADA PELOS DIFERENTES CURSOS DE LICENCIATURAS

É sabido que teoria e prática encontram-se em indissociável unidade e só por um processo de abstração podemos separá-las. Entretanto ainda é recorrente nos discursos dos alunos da formação inicial uma dicotomia entre esses dois elementos indispensáveis para a formação e para o ofício do professor. Fica evidente nesses discursos que a formação de professores toma como referência um modelo apoiado na racionalidade técnica, que estabelece uma clara hierarquia entre o conhecimento científico básico e a prática profissional. Assim, há um entendimento, por parte dos alunos, diferente do que se pode ler nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores na atualidade.

Foi com o pensamento em revelar a avaliação que os alunos concluintes fazem sobre a articulação teoria-prática proporcionadas por seus cursos, que perguntamos se neles "houve significativa articulação teoria-prática". As respostas positivas atingiram o percentual de 90%, enquanto que 10% das respostas indicam que não houve uma significativa articulação.

O percentual positivo revela que, ao contrário dos discursos que enfatizam uma dicotomia teoria-prática, os cursos objeto deste estudo permitiram a articulação entre esses dois elementos formativos, confirmando, assim, o que Kuenzer (2004, p. 76) assinala: "não há, contudo, atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, em alguma atividade teórica. A atividade teórica com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática".

Ao afirmarem, majoritariamente, que houve significativa articulação teoria-prática, os alunos concluintes posicionam-se contrários à "fragmentação entre pensamento e ação típica do taylorismo/fordismo, cuja insuficiência em face das novas demandas de trabalho, já tem sido fartamente comprovada" (KUENZER, 2004, p. 83).

Para quem afirmou existir a articulação teoria-prática, foi apresentado um conjunto de cinco (5) alternativas para que delas fossem eleitas as mais representativas. Entre as alternativas apresentadas, três delas obtiveram o maior número de indicações, o que nos leva a inferir que, para os concluintes, a articulação teoria-prática foi significativa porque: a) refletiu suportes teóricos associados ao seu cotidiano como docente; b) permitiu aprender com a troca de experiências entre os colegas de curso; c) possibilitou a realização de experimentos com base em estudos teóricos.

Ao assinalarem que os suportes teóricos apreendidos se relacionaram ao cotidiano de sua prática profissional, os concluintes apontam para uma formação construída num processo intrínseco a uma realidade concreta que se faz no cotidiano de suas formações, haja vista que todos eles já dispõem

de saberes da experiência, construídos a partir de sua prática social de ensinar. Por este motivo, inferimos que a formação em nível superior trouxe aos concluintes novos saberes que, articulados aos da experiência, possibilitam um melhor entendimento e posicionamento sobre sua formação e sua prática. Esta inferência respalda-se na afirmação de Tardif (2002, p. 21), para quem: “o saber do professor não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”.

No que se refere à articulação teoria-prática ter permitido “o aprender com a troca de experiências entre os colegas de curso”, entendemos que os concluintes assinalam que o compartilhar conhecimentos é necessário e indispensável para sua formação como profissional da educação. Essa tomada de consciência, do aprender com a troca de experiência entre colegas, torna possível um novo olhar sobre práticas individuais/coletivas, socializando-as e captando outros saberes da docência numa perspectiva coletiva de conhecimento. É neste sentido, de uma formação individual/coletiva, que Freire (1996, p. 23) destaca que, “embora diferente entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Pressupomos que essa troca de experiência corroborou para uma formação mais significativa, haja vista ser desejável e possível, que ações coletivas possibilitem a discussão de conhecimentos, a troca de pontos de vistas diferenciados sobre a construção do conhecimento, sobre os problemas do cotidiano, na perspectiva de consolidação de um processo de formação em parceria, com respeito, tolerância aos posicionamentos diferentes, numa rede de energias formadoras.

Ao afirmarem que a articulação teoria-prática possibilitou “a realização de experimentos com base em estudos teóricos”, os egressos assinalam a mudança de seus conceitos com referência à importância dos elementos teoria e prática no contexto de sua formação e de sua atuação. Fica evidente que, para os concluintes, “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, (pois) as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (PIMENTA, 1999, p. 47). Sobre este mesmo aspecto, Kuenzer (2004, p. 75) assinala que “é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata; é preciso ver além da imediatividade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidades...”.

As respostas dos concluintes que indicam, em grande maioria, que em seus cursos houve significativa articulação teoria-prática nos possibilitam afirmar a importância desse componente indispensável ao trabalho dos professores. Ao mesmo tempo confirmam o que Kuenzer (2004, p. 72) afirma: “a separação entre teoria e prática faz parte da lógica do processo de acumulação capitalista”, pois tem origem na divisão técnica do trabalho.

Segundo Kuenzer (2004), essa fragmentação surgiu em decorrência da necessidade de valorização do capital, em detrimento do trabalho humano, e por muito tempo teve a escola como uma das formas históricas de materialização desta divisão, como um espaço por excelência do saber teórico. Entendemos que a ausência de elementos significativos da formação contribui, também, para que a articulação teoria-prática seja prejudicada. Com este pensamento, uma das questões apresentadas aos concluintes procurou identificar as ausências sentidas nos cursos. Sobre este aspecto, as respostas, na grande maioria, indicam que faltou aos cursos **mais tempo** para o trabalho com as disciplinas e para o trabalho com as metodologias das séries iniciais. Essa falta de tempo implicou a pequena abrangência dos conteúdos e não permitiu que eles fossem mais aprofundados, no sentido de permitir um maior contato dos alunos com eles.

Esses pontos inserem-se como aspectos importantes relacionados à formação inicial, ou desencadeados por ela, haja vista que se trata de uma clientela já atuante no exercício do magistério, sem a devida formação acadêmica, necessária para referido exercício. O alunado, ao sentir carência desses eixos em seu processo de formação, por certo evidencia estar encontrando dificuldades para relacionar as suas práticas e produzir conhecimentos novos sobre a escola, a sala de aula, os conteúdos, o ensino e a educação.

É sabido que durante o tempo de formação inicial os cursistas vivem diferentes situações permeadas pelos saberes da experiência, e se no percurso de sua formação não for provocado um exercício de se compreender e associar os saberes da experiência à formação recebida na academia,

o referido aprendizado não será mobilizado no sentido de um aprendizado mais significativo. Todavia o trabalho intelectual na academia reclama uma elaboração mental complexa que permita compreender e articular múltiplos aspectos, além de extrair ensinamentos que orientem teoricamente a ação educativa.

Talvez, por este motivo, da falta de maior tempo para o trabalho com as disciplinas e para o desenvolvimento dos cursos, a articulação teoria-prática para uma parcela dos concluintes tenha deixado a desejar, eis que o tempo é elemento significativo para o processo de formação do professor e para a construção da docência.

6 A CONTRIBUIÇÃO DOS SABERES, CONHECIMENTOS E HABILIDADES APRENDIDAS NA FORMAÇÃO PARA AS MUDANÇAS NO DESEMPENHO DOCENTE DOS PROFESSORES

De que modo os saberes, os conhecimentos e as habilidades que foram trabalhadas no decorrer dos diferentes cursos contribuíram para a mudança no desempenho dos concluintes? Esta questão foi por nós considerada fundamental para a análise da formação definida pelo Programa de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA.

Partimos do pressuposto que o alunado egresso do curso já dispunha de uma relativa autonomia cultural profissional e percepção do trajeto e tempo de sua formação inicial, para compreender aspectos mais relevantes ao seu fazer profissional. Nesse sentido, para buscarmos as respostas que apontassem a contribuição dos saberes, conhecimentos e habilidades para as mudanças no desempenho docente, um dos itens do instrumento de investigação pedia para que cada egresso escrevesse quatro pontos/aspectos que consideraram como mais relevantes no curso concluído. Nossa expectativa era que esses aspectos poderiam permitir, após as análises, a revelação do que os egressos consideraram como significativo para a prática profissional do professor. Com este pensamento, não elencamos nenhuma alternativa. Ao contrário, deixamos os egressos à vontade para mencionar os aspectos que mais lhes conviessem.

Um dos saberes destacados pelos egressos dos três cursos refere-se à **aquisição de conhecimentos**. Neste sentido, podemos afirmar que a formação não prescinde da aquisição de conhecimentos. Muito pelo contrário, na preparação para uma carreira profissional e, em especial, na carreira de professor, a construção de sua formação e identidade profissional perpassa pelos saberes de que são portadores e, tanto do ponto de vista teórico conceitual (os saberes das disciplinas) quanto dos demais saberes pertinentes à docência (curriculares, da formação profissional, da experiência). Os docentes, por certo, com a aquisição destes conhecimentos, poderão construir novos saberes para a gestão nos espaços educativos e promoção não só do seu desenvolvimento como também do desenvolvimento institucional.

Entendemos que a aquisição de conhecimentos, se associada a outro ponto tido como relevante entre os cursistas - a troca de experiências e o relacionamento com os colegas -, poderá mobilizar e ativar esquemas de novos conhecimentos, em espaços compartilhados, levando os profissionais a futuras atividades similares entre os pares e o alunado, gerando estímulo a atividades geradoras de novos conhecimentos e, sobretudo, colaborativas, favorecendo o avanço individual e coletivo. Neste ponto, compreendemos a importância que os egressos dão à aquisição de conhecimentos, pois a partir dela: a) "podemos introduzir alterações significativas em nossa prática pedagógica" (M 2); b) "começamos a perceber as mudanças equilibradas que desabrocharam em nossa prática pedagógica" (P 12); c) "surgiu a oportunidade de refletir profundamente sobre o compromisso com a educação" (P 21).

Entendemos que estruturar durante a formação situações em consonância com pressupostos que oportunizem ao professor desenvolver "novas referências que iluminem seu pensamento e conseqüentemente seu agir", segundo NÓVOA (1992b, p. 28), parece ser o principal desafio e a principal contribuição da formação entendida como um dos contextos centrais na construção da profissionalidade docente.

Ao assinalarem a **competência e o compromisso do corpo docente com os discentes** como uma das características mais significativas nos três cursos, os concluintes sinalizam que a UNAMA

procura, ao promover estes cursos, contribuir com a formação de profissionais com habilidades e competências para ensinar e analisar o que estão fazendo com os alunos de sua escola. Para os egressos, o compromisso do corpo docente significa “a valorização do curso de interiorização” (L 1), bem como “a preocupação na formação de docentes comprometidos com o ensino” (M 1).

Entendemos que este compromisso docente envolve, também, o compromisso com a qualidade do material didático e com a adequação dos conteúdos à realidade do alunado e aos níveis de complexidade que cada conteúdo apresenta. Tal inferência fica mais clara quando os depoimentos apontam para “a qualidade do material utilizado” (P 6), “o material de apoio para o aluno” (L 3) e para “professores com bom referencial no conhecimento e no repasse de informações” (P 12).

Os depoimentos dos egressos enfatizam os propósitos da UNAMA voltados para o desenvolvimento da Amazônia e, obviamente, os propósitos do professorado da Instituição de contribuir de forma significativa para o papel fundamental que exerce na região. Neste sentido, a indicação desta alternativa, sinaliza à instituição uma responsabilidade mais ampla da sua missão, pois a *Educação para o desenvolvimento da Amazônia* implica compreender os entraves, os problemas e os desafios deste empreendimento formativo.

No que se refere à **troca de experiências e ao relacionamento com os colegas**, os concluintes, ao elegerem estes componentes como relevantes, ressaltam que a formação docente caracteriza-se como uma atividade relacional e de intercâmbio em experiências de aprendizagens por meio das quais melhoram seus conhecimentos, competências e habilidades, com o objetivo de qualificar a prática pedagógica, num processo de conhecimento partilhado.

Neste sentido, Freire (1996, p. 154) considera a disponibilidade para o diálogo imprescindível e um dos saberes necessários à prática educativa. Para ele é necessário “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida; viver a abertura respeitosa aos outros e tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica da aventura docente”.

Ainda sobre este assunto, Alarcão (1998, p. 101) infere que o cidadão de nossos dias tem necessidade de pensar por si, mas também de ser capaz de pensar e trabalhar com os outros. Os egressos dos cursos, desse modo, poderão implementar estes conhecimentos eleitos como relevantes em sua prática, no trabalho pedagógico, considerando a escola campo de sua atuação, o tempo da convivência e da cooperação entre os componentes do processo educativo, assim como na sociedade em que estão inseridos.

Quando se referem ao **aprimoramento da prática pedagógica** como um dos pontos que consideraram mais relevantes em seus cursos, os egressos sinalizam que o professor é um profissional que deve sempre estar procurando aprimorar-se em seu ofício na docência. Desse modo, a formação recebida, se considerada como um dos elementos mais significativos, poderá ter importante influência e desencadear um permanente aperfeiçoar-se com reflexos na qualidade da prática pedagógica vivenciada e construída por eles, na perspectiva de resolver situações complexas, de construir novos conhecimentos, de inovar, desempenhando com competência a função para a qual estão formados.

Esperamos, todavia, que a contribuição para o aprimoramento tenha trazido a amplitude e a profundidade necessária mostrada por Schon (apud NÓVOA, 1992, p. 125) como uma possibilidade de **refletir na ação** (aos processos de pensamento que se realizam na ação), refletir **sobre a ação** (pertinente ao pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma dada situação) e **refletir sobre a reflexão na ação** produzida pelos professores. Esperamos, portanto, que esse aprimoramento da prática pedagógica oportunizada no curso dê a chance do professor, em sua prática cotidiana, tomá-la como objeto de investigação, reflexão e inovação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o posicionamento dos concluintes sobre os cursos dos quais são egressos nos permite inferir que os cursos propostos, nessa modalidade, constituem um modo eficiente de formar novos professores, a partir da ‘formação em serviço’. Os dados produzidos revelam que os concluintes avaliam os cursos dos quais são egressos como decisivos no desenvolvimento que os habilitou a melhorar seu trabalho pedagógico. Por certo, as competências e as habilidades aprendidas durante a formação permitem aos egressos um trabalho docente voltado para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Não ignoramos a existência de uma parcela significativa de professores para os quais lidar com esses desafios ainda constitui um obstáculo a ser vencido. No entanto, com base nos resultados aqui apresentados, acreditamos ser possível aos professores acompanharem as novas perspectivas e a nova realidade do cenário nacional e mundial.

As respostas dos concluintes nos indicam, também, que ao contrário de alguns cursos de formação de professores, cuja dificuldade de formar (bem) o docente para a escola básica é bastante evidente, os cursos ofertados pelo Programa de Interiorização das Licenciaturas apresentaram boa qualidade, mesmo considerando as dificuldades inerentes à formação em serviço.

Gostaríamos, imensamente, de que formar docentes fosse tão importante como formar médicos e advogados, entre as políticas públicas, e assim se (re)confirmasse uma “nova” profissionalidade, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992) e entendemos que a formação dos concluintes ouvidos se insere nessa nova configuração de que trata o autor.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- CUNHA, E. R. *Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras da Escola Cabana de Belém*. Tese (Doutorado em Educação). UFRN, Natal. 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro. 2005.
- GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijui, 1998.
- IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, A. Z. Relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L; JUNQUEIRA, S. R. A (Orgs.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente*. ENDIPE, vol 1, Curitiba: Champagnat. 2004.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 1987.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. Lisboa, Porto Editora, 1992b.
- PIMENTA, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMALHO, B.L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- TARDIF, M; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: *SEMI-NÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE*. Fortaleza. *Anais* Fortaleza: UFCE, (mimeo), 1996.
- TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação n. 4. 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan. /abr 2000.

VEIGA, I. P. A. *Formação de Professores: Políticas e Debates*. São Paulo: Papirus, 2002.

NOTAS

¹ Este texto é parte integrante do Relatório da Pesquisa “Avaliando a Formação em Serviço de Professores Egressos do Programa Especial de Interiorização das Licenciaturas da UNAMA - um estudo do desempenho docente a partir da formação em nível superior”, realizada no período de 2005 a 2008, com recursos do CNPq e da FIDESA.