

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

**ISEP: INTENÇÕES, REALIDADES E
POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1995



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	N922i
V.	Ex.
TOMBO BC/	26766
PROC.	667196
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	08/02/96
N.º CPD	

CM-000831+7-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Nunes, Cely do Socorro Costa

N922i ISEP : intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica / Cely do Socorro Costa Nunes. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Instituto Superior de Educação do Pará. 2. Professores - Formação. 3. *Projeto pedagógico. 4. *Ensino e pesquisa - Relações. 5. Ensino superior. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

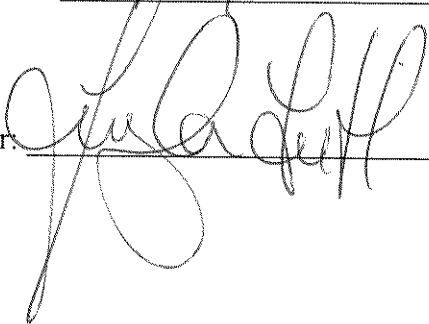
Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração METODOLOGIA DE ENSINO, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

Comissão Julgadora

Marina
Geyla
Paula

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por CELY DO
SOCORRO COSTA NUNES e aprovada pela Comissão

Julgadora em: 22/11/95

Orientador: 

Dedico este trabalho à minha filha DÉBORA,
que, não raras vezes, durante a sua construção,
perguntava-me: “o que tanto você lê? O que
tanto você estuda? O que tanto você escreve?”

AGRADECIMENTOS

Gostaria que este ato de agradecer fosse estendido para além de um registro formal de nomes de pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a concretização deste trabalho. É muito mais do que isto.

Ao finalizar tal trabalho rememoro o trajeto não só de sua construção, mas fundamentalmente o percurso da minha vivência acadêmica no mestrado, e sinto-me gratificada por ter tido a oportunidade de compartilhar com diversos professores e colegas de diferentes programas de pós-graduação momentos potencializadores de formação.

Neste processo de formação, (inúmeras) dúvidas, (poucas) certezas, (alegres) descobertas, (eminentemente) polêmicas foram surgindo, dando contornos possíveis para a realização deste trabalho. É este universo que me autoriza a deixar registrado, sobretudo, a certeza de que processos de formação se constroem no coletivo, nas e pelas trocas intersubjetivas. Ao Prof^o Dr. Luiz Carlos de Freitas, mais do que um orientador, um formador de professores-pesquisadores. Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação com quem tive a oportunidade de conviver e trocar experiências e saberes durante este processo de formação, em especial as Professoras Doutoras Vani Moreira Kenski e Lilian Lopes Martin da Silva pela leitura criteriosa que fizeram do texto inicial deste trabalho no momento do exame de qualificação. Aos meus queridos amigos deste tempo de formação: Sylvia Helena Souza da Silva, Elvira Maria Ferreira Soares, Rosângela Novaes Lima, Silvia Nogueira Chaves, Ana Alcídia Araújo de Moraes, Odenildo Sena, Narriman Conde, Dinair Leal da Hora, pelas incontáveis vezes em que, em diferentes momentos e diferentes lugares, travamos verdadeiras interlocuções sobre os variados temas de pesquisas (e tantos outros) por nós desenvolvidos, e também pela disponibilidade de (re) ler e discutir o texto aqui produzido. Aos professores e alunos do ISEP, que participaram como sujeitos desta pesquisa. À UEPA e SEDUC, pela liberação das minhas atividades profissionais em tempo integral, para poder dar continuidade ao meu processo de formação

e qualificação acadêmica. À CAPES, pelo apoio financeiro em forma de bolsa de estudo. Enfim, aos meus pais, irmãos e sobrinhas que, mesmo distantes, ajudaram-me a suportar a saudade de minhas raízes.

Este trabalho constitui-se numa análise do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para a Pré-Escola e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental desenvolvido pelo Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP, situado na cidade de Belém. Adoto como referência um período singular da história do ISEP (1989/1993), no qual busco refletir como este projeto foi concebido e materializado pela comunidade isepiana.

Considerarei, para efeito de orientação metodológica, a abordagem qualitativa, optando pelo estudo de caso, por considerar que os objetivos traçados delimitam um espaço singular de investigação e aproximação de uma determinada realidade, no caso o ISEP.

Por ser este trabalho um estudo do projeto pedagógico de uma determinada instituição de ensino, elegi, como sujeitos da pesquisa, seus partícipes principais: professores, alunos e idealizadores do referido projeto. Para apreender as manifestações, as percepções, as concepções e a historicidade do objeto pesquisado, os dados foram construídos a partir de três fontes: documentos oficiais da Instituição, entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas e produção teórica sobre a temática formação de professores.

A análise dos dados, que partiu do cotejamento entre o projeto pensado e vivido, possibilitou apreender as intenções e tensões materializadas naquele processo ensino-aprendizagem.

No confronto dessas intenções e tensões emerge uma organização do trabalho pedagógico marcada pelos seguintes traços: dilemas quanto à formação desejada tanto dos professores quanto dos alunos, diferentes perspectivas das bases teórico-metodológicas vivenciadas, limites imputados pelas condições institucionais e políticas do Estado.

Apesar de tais traços, acredito que é possível investir na continuidade deste projeto pedagógico que, ao privilegiar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e teoria-prática, diferencia-se qualitativamente das práticas tradicionais de formação de professores para as séries iniciais de escolarização.

*"Fica, portanto, aqui registrada a opção feita
pelos atuais dirigentes educacionais do Estado, no que diz
respeito à formação do professor para a Escola Básica. Se esta foi ou
não a melhor decisão somente um estudo avaliativo posterior poderá demonstrar."
(VASCONCELOS, 1992, p. 60)*

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	01
1.1 - Origem da Pesquisa	01
1.2 - Afinal, qual o locus da formação do professor para a escola básica: ensino superior e/ou escola normal?.	10
1.3 - O Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP: Contexto e Construtores	31
1.4 - Processo de Construção da Pesquisa	55
2 - IMPRESSÕES/(IN)COMPREENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO ISEP: PENSADO-VIVIDO	65
2.1 - Concepção Sustentadora do Projeto Pedagógico do ISEP a partir da Ótica de seu Autor	70
2.1.1 - Didática Usual de Ensino Aprendizagem	70
2.1.2 - Didática do Aprender a Aprender	74
2.2 - Concepção Sustentadora do Projeto Pedagógico do ISEP a partir da Ótica de seus Professores e Alunos	79
2.2.1 - Projeto Pedagógico: Pensado-Vivido	81
3 - A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA: INTENÇÕES E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ISEP	94
3.1 - A formação docente e discente: alguns confrontos	99
3.2 - O processo de (pseudo) adaptação, a ideologia do talento e o discurso do sucesso	109
3.3 - A organização do trabalho pedagógico do ISEP	120
4 - CONCLUSÃO: Um possível diálogo com o texto “História de uma experiência precoce”	200
BIBLIOGRAFIA	207
ANEXOS	217

I- INTRODUÇÃO

"Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação." (MOITA, 1992, p. 115).

1.1- ORIGEM DA PESQUISA

Este trabalho funda-se na intenção de realizar um estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental desenvolvido pelo outrora Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP.¹

O que me estimula a estudar este Projeto?

As respostas a esta pergunta encontram seu fundamento na minha trajetória enquanto aluna - de cursos de formação de professores - e professora de determinadas disciplinas de cursos de formação de professores. Tal trajetória tem-se caracterizado como um movimento

¹ - Com a criação da Universidade do Estado do Pará em maio de 1993 o Instituto Superior de Educação do Pará foi extinto e seu curso passou a fazer parte da organização curricular do Centro de Ciências Sociais e Educação desta Universidade.

de buscas, de desafios, de resistência e de superação de práticas equivocadas em direção a outras mais conscientes e consistentes. Percurso nem sempre tão claro que credito à formação fragmentada recebida, que tem suas raízes para além da escola e que me fazem estar em permanente estado de crítica e autocritica do meu trabalho docente, dos movimentos que se dão no interior da escola básica e dos cursos de formação de professores para este nível de ensino. Isto porque a escola básica, o trabalho docente e a formação dos professores são fios que se entrelaçam para a construção de determinadas práticas educativas, e a compreensão do acontecer delas surge como ponto central de análise do papel social que a escola desempenha.

Refletindo sobre o meu trabalho docente na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e, eventualmente, nas escolas da rede privada, e sobre as condições objetivas e materiais de trabalho das escolas com as quais me defrontava, percebia, entre tantas outras situações contraditórias, o quanto essas escolas se distanciavam do discurso pedagógico propagado pelo Curso de Magistério que tinha cursado. Esta reflexão não era só minha. Fazia-se presente, também, em inúmeros depoimentos de colegas acerca de seus trabalhos docentes.

Desenvolver um trabalho docente que correspondesse às exigências e expectativas dos alunos à luz da fundamentação teórico-metodológica recebida no Curso de Magistério era um exercício, quase sempre, infrutífero, uma vez que nela não encontrava elementos que me possibilitassem compreender a dinâmica e as limitações do meu trabalho docente e as situações contraditórias presentes na organização escolar.

Uma das explicações que encontro hoje para analisar o descompasso entre o discurso pedagógico do Curso de Magistério e o trabalho docente no interior da organização escolar traduz-se pela ênfase da dimensão técnica do ensino que esse Curso legitimava, fazendo jus ao momento histórico da educação e da sociedade brasileira que primava por um ensino distante de suas raízes político-sociais e econômicas.

A ênfase no "fazer" em detrimento do "por que fazer" e "do para que fazer" se traduzia no elenco de procedimentos e performances supostamente neutros e universais que deveriam ser colocados em prática, independente dos alunos, das escolas e do contexto social em que nos encontrássemos, como se fôssemos encontrar em nossas práticas o modelo pedagógico estereotipado pelo Curso ou que efetivamente pudesse ser aplicado a qualquer realidade escolar.

Portanto, elaborar planejamento, traçar objetivos operacionais, confeccionar recursos didáticos, elaborar instrumentos de avaliação, selecionar técnicas de ensino eram habilidades consideradas essenciais para a garantia de um futuro profissional exemplar. Tal postura, fundamentada a partir da supremacia da dimensão técnica do ensino em detrimento das dimensões humana e política do processo ensino-aprendizagem, colocava-nos um "jeito" único - universal - de produzir o trabalho docente nas escolas deslocado das implicações sócio-políticas em que este trabalho se ancorava.

Como assinala CANDAU (1991, p. 13-4):

"Quanto a dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino aprendizagem com ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. (...) No entanto, quando esta dimensão é dissociada das demais tem-se o tecnicismo. A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes políticas-sociais e ideológicas, e vista como algo "neutro" e meramente instrumental. A questão do "fazer" da prática pedagógica é dissociada das perguntas do "por que fazer" e o "para que fazer" e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada."

Relembrando um pouco esta vivência acadêmica, percebo que saberes eram (re) produzidos de forma "incontestável" e que se constituíam em um referencial teórico-a-crítico e a-histórico, a princípio sustentador de minha prática, trabalhado a partir de uma Psicologia que se conceituava como o estudo da alma; de uma Didática centrada na dimensão técnica do ensino; de uma Prática de Ensino que primava pela elaboração de um

planejamento de ensino técnico em todas as suas fases; de uma Filosofia que cristalizava e endeusava os principais filósofos da Antigüidade e de uma Sociologia centrada em estudos de castas e pirâmide social, entre outras.

Além dos equívocos do quadro conceitual destas disciplinas, estas, assim como as demais, eram ministradas de forma fragmentada e sem nenhuma relação entre si. Os conteúdos de ensino veiculados por elas pouco contribuíam para fundamentarmos teoricamente, objetivando desvelar a realidade concreta de nossas escolas. A forma de trabalhá-los, além de não possibilitar um questionamento crítico dos mesmos, tendia a supervalorizar a dimensão teórica no processo de construção do conhecimento.

Tal postura pedagógica evoca uma forte lembrança de que ali se materializava um determinado projeto pedagógico edificado muito mais pelos discursos e ações de seus dirigentes e dos professores do que pela construção coletiva e consciente de um projeto pedagógico assentado na indissociabilidade da dimensão técnica, política, humana e social do processo ensino-aprendizagem que pudesse contribuir para uma exercício profissional de qualidade.

Foi este projeto pedagógico que se responsabilizou pela formação de inúmeras gerações de professores. Sem muitas opções e considerando as desigualdades de acesso ao saber elaborado e ao capital cultural que são determinados na sociedade capitalista por uma condição de classe, hoje, talvez, esses professores encontrem-se ilhados numa prática educativa que provoca o questionamento da qualidade de seus trabalhos e, conseqüentemente, do ensino por eles propagado.

Tentando superar as limitações na minha formação, percebidas somente pelas inúmeras inquietações e situações conflitantes postas pela prática, busco no Curso de Pedagogia algumas pistas que possam levar-me a trilhar caminhos mais sólidos, conscientes e férteis.

Entretanto, embora o direcionamento deste Curso estivesse, também, ancorado numa abordagem técnica do ensino, alguns professores, de forma isolada, influenciados pela produção teórica de uma pedagogia progressista², tentavam conduzir sua prática docente à luz de um referencial histórico-crítico, o que me possibilitou olhar a escola e seus contornos numa outra perspectiva.

De modo geral, marcada pelos pressupostos pedagógicos desses Cursos, tentava encontrar, no decorrer da minha trajetória profissional, aquelas condições favoráveis, aquele aluno e escola padrão tão bem fotografados nas discussões ali desenvolvidas. Fui percebendo, então, que a realidade educativa na qual estava situada em nada se comparava com o modelo educativo propagado pela linguagem pedagógica das escolas de formação de professores por onde havia passado.

MARTINS (1991, p. 78) confirma minhas reflexões, quando analisa o descompasso entre o discurso pedagógico dos cursos de formação de professores e o trabalho docente que se desenvolve no cotidiano de nossas escolas:

"De posse da habilitação profissional o professor inicia a prática nas escolas de 1º Grau. O quadro que se apresenta a ele, no entanto, é bem diferente daquele pintado durante a sua formação acadêmica."

O que fazer, mediante os impasses de uma realidade tão complexa e contraditória que é o trabalho docente, a escola e a educação? Como materializar um ensino crítico objetivando uma aprendizagem significativa por parte dos alunos? Como superar os limites de minha formação acadêmica? Eram questões que me impulsionavam a mudar os rumos de minha prática pedagógica.

² - Segundo Snyders, o termo progressista é usado para designar as tendências que partem de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. (Apud, LIBÂNEO, 1989, p. 32).

Alargando minha experiência docente, o trabalho de capacitação de professores da escola básica das Secretarias de Educação nos Municípios do Pará fez-me ver o quanto a realidade educacional rural e ribeirinha³ é singular e se distancia, não só geograficamente como culturalmente daquilo produzido nos meios acadêmicos para ser consumido pelas escolas urbanas, e que para lá é transportado. As minhas falas, tão entrecortadas pela linguagem acadêmica, nem sempre faziam eco nas falas e sonhos dos professores. O abismo pedagógico precisava ser transposto e, reviver com eles suas práticas sociais, aparecia como elemento de diálogo para sistematizar e produzir determinados conhecimentos acerca do processo educativo. Quantas vezes perguntava-me sobre o valor social daquilo que estava sendo estudado frente às necessidades vitais de sobrevivência por parte dos professores? Que alterações significativas ocorreriam no interior das salas de aula que pudessem mudar suas ações a partir do conhecimento coletivamente produzido? O conhecimento socializado corresponderia às exigências e expectativas dos professores frente às reais necessidades postas pela realidade escolar?

No movimento desta caminhada, uma outra trajetória se entrelaça com as demais e revela-se como sustentadora desta pesquisa: o trabalho docente como professora de Didática e Prática no Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental desenvolvido pelo Instituto Superior de Educação do Pará- ISEP.

Parece que encontro as respostas à questão inicialmente formulada:

"O que me estimula a estudar o Projeto Pedagógico do ISEP?"

³ - Realidade educacional ribeirinha é aquela manifestada em escolas às margens dos rios da Região Amazônica, dadas as suas características peculiares resultantes das condições geográficas e culturais da região. Para aprofundar o conhecimento dessas realidades ribeirinhas consultar a Dissertação de Mestrado intitulada "Espelho Líquido: um estudo etnográfico do cotidiano de uma escola ribeirinha no Estado do Pará", de SILVA, Josenilda Maria Maués da. PUC/SP, 1992.

– O fato de que, enquanto professora das referidas disciplinas, estaria contribuindo para a formação de um determinado profissional de ensino comprometida em não reproduzir no meu trabalho docente os equívocos compartilhados por mim e meus professores nos Cursos de Magistério e de Pedagogia. E não foram poucos...

– A expectativa de que o meu trabalho docente deveria corresponder aos ideais postulados pelo referido projeto, adotando os novos rumos indicados por esse, considerado inovador. Tal determinação era um desafio que todos nós, professores, deveríamos ter como alicerce de nossas práticas educativas.

Com um projeto pedagógico sistematizado e pronto para ser materializado, o discurso oficial propagava a iminente responsabilidade de nós, professores: o sucesso do Curso estaria garantido à medida que a proposta pedagógica das disciplinas estivesse pautada nos pressupostos filosóficos e metodológicos do referido Curso. Exigência que até hoje se faz presente para o ingresso na carreira docente da Instituição.

Conceber e planejar o trabalho docente à luz da *indissociabilidade entre ensino-pesquisa e teoria-prática; ter em mente a formação de um professor-pesquisador, buscar a produção e socialização do conhecimento via atividades de pesquisas enquanto princípio científico e educativo* se constituíram em eixos curriculares norteadores do processo educativo postulado pelo projeto, devendo aparecer como elementos constitutivos das práticas sociais desenvolvidas nele.

Encontros e reuniões para se estudar e discutir tal projeto e seus eixos curriculares foram inúmeros, revelando diferentes pontos de vista, o que foi muito salutar para o desvelamento das ideologias presentes neles e para o encaminhamento das atividades propostas.

Entretanto, nesse espaço de discussão, percebia a infinidade de concepções e encaminhamentos acerca desse eixos curriculares. E inúmeras perguntas ficavam. Qual a compreensão de ensino e pesquisa para esta Instituição? O que significa pesquisa enquanto princípio científico e educativo? O que é teoria? O que é prática? Como torná-las indissociáveis? Como formar o professor-pesquisador? Qual a importância da aula para este projeto pedagógico?

As conversas pelos corredores surgiam como outro espaço de discussão e crítica frente aos obstáculos para concretizar, no interior da organização do trabalho pedagógico desta Instituição, o ideário pedagógico proposto.

No subterrâneo das discussões, levantávamos algumas questões a respeito dos ideais da proposta e seu processo de implantação: Como produzir conhecimento crítico e criativo à luz da indissociabilidade ensino-pesquisa e teoria e prática, se a organização curricular deste Curso tende a dicotomizar essas relações? Que tipo de professores queremos formar: o professor-pesquisador e/ou o pesquisador-professor? Como contribuir para uma formação profissional de qualidade? Que tipo de formação profissional os alunos estão recebendo? Qual a qualidade das pesquisas desenvolvidas pelos alunos? A nossa formação inicial reúne determinadas habilidades para proceder um ensino via pesquisa? Como superar a fragilidade teórico-metodológica dos alunos num Curso que tende a acentuá-la? Como driblar as amarras do poder político local que tanto "boicotava" o nosso trabalho?

Assim, na tentativa de identificar, nos pressupostos filosóficos e metodológicos do Projeto Pedagógico do ISEP, características que evidenciem rupturas com práticas de trabalhos de formação de professores da escola básica como os que vivenciei, busco, nesta pesquisa, através das concepções de professores, alunos e outros educadores, ***analisar como vem se concretizando esse projeto a partir de como fora concebido e como está sendo compreendido e materializado pelos sujeitos que o desenvolvem.***

Por ser este trabalho fruto de uma experiência vinculada a uma realidade situada e datada historicamente (1989-1993), destaco três questionamentos que considero importantes para orientar a análise do problema em estudo.

1 - Qual a concepção dos professores e alunos a respeito do Projeto Pedagógico desenvolvido no ISEP ?

2 - Que momentos, na história do ISEP, caracterizam o confronto entre o ideário e as práticas pedagógicas evidenciados na concretização do Projeto Pedagógico do ISEP ?

3 - Que profissional está sendo formado por este projeto pedagógico?

Acredito que o estudo se justifica pela relevância em se registrar e analisar propostas concretas que surgem com a intenção de contribuir para a melhoria da formação do professor da escola básica, nesse caso, fazendo um exame crítico e criterioso do Projeto Pedagógico do ISEP, buscando evidenciar suas intenções, conflitos, contradições e possibilidades para a formação de professores para a escola básica⁴.

Frente a estes questionamentos, indico os seguintes objetivos:

1- Apreender e analisar as concepções dos professores e alunos a respeito do Projeto Pedagógico desenvolvido no ISEP;

2- Identificar os momentos em que se configura o confronto entre o ideário pedagógico (pensado) e as práticas pedagógicas (vivido).

3- Analisar as possíveis contribuições do Projeto Pedagógico do ISEP para a formação de professores, na perspectiva dos professores e alunos.

⁴ - Neste trabalho, considero escola básica a parte do ensino que abrange a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sem desconhecer a amplitude dada pelo Projeto de LDB em tramitação nos órgãos do Poder Legislativo.

1.2 - AFINAL, QUAL O LOCUS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ESCOLA BÁSICA: ENSINO SUPERIOR E/OU ESCOLA NORMAL?

Este item do trabalho objetiva situar o debate a respeito do locus da formação do professor para a escola básica tanto em nível nacional quanto regional - o Estado do Pará -, particularmente aos pressupostos que deram sustentação para a criação de um instituto superior de formação de professor para as séries iniciais de escolarização. Para tal, compreendo ser importante um breve histórico da consolidação dos cursos de formação de professores no Brasil para este nível de ensino.

• CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma perspectiva histórica.

O Brasil Colônia, no âmbito da instrução pública, marca-se profundamente pela ação educativa da Companhia de Jesus que aqui "reinou" de 1549 a 1759, deixando um rastro de aculturação e domesticação aos "povos primitivos" e preparando a elite religiosa e dominante nos moldes do ideal educacional europeu. Sendo os únicos educadores de profissão dos primeiros séculos de colonização, os Jesuítas difundiram a fé cristã, a fé no reino, veicularam uma educação clássica/humanista para uma elite e impuseram um outro tipo de instrução aos índios e colonos.

Tinham entre seus objetivos a formação da sociedade brasileira à imagem da sociedade portuguesa e a formação dos padres mestres para dar continuidade ao seu sistema

educacional. Foram os responsáveis pela formação dos (poucos) professores (padres) e pela instrução elementar colonial.

A expulsão dos jesuítas, decretada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, acarretou uma paralisação das atividades educacionais desenvolvidas, até então, exclusivamente pelo sistema de ensino jesuítico do Brasil Colônia.

No referido Alvará, o Marquês de Pombal argumenta pela necessidade de se tomarem algumas medidas educacionais para substituir o referido sistema de ensino.

A educação Colonial, agora consubstanciada pela reforma Pombalina, sob a responsabilidade do governo metropolitano, ficou reduzida a algumas escolas e aulas régias que, devido à falta de uma estrutura organizacional de ensino, sucumbiram mediante o total descaso e desinteresse por parte da Metrópole em financiar, administrar e equipar a Colônia com um sistema de ensino eficiente. Portanto, *"o Brasil chegou a Independência destituído de qualquer forma organizada de educação escolar"* (XAVIER, 1992, p. 22) no que concerne às escolas de "primeiras letras" e de formação de professores.

É somente em 1822, após três séculos de colonização (de Portugal), com a Independência do Brasil, "elevado" à categoria de Império, que se registra um período de preocupações, discussões e intenções por parte dos políticos e da elite intelectual⁵ em elaborar projetos e propostas para se criar e estruturar um sistema educativo nacional, aí incluindo a instrução primária pública e, no seu bojo, a formação de professores para o "ensino das primeiras letras." Entretanto, pouco se fez de concreto para a melhoria da formação do professor, da qualidade de seu trabalho e da instrução pública imperial.

A instrução pública Imperial só veio a ser oficializada a partir do Decreto de 15 de outubro de 1827 - 1ª Lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil. O referido Decreto dispunha sobre o número, as localidades das escolas e o ordenado dos

⁵ - Sobre este período consultar XAVIER, E. P., 1992.

professores, estabelecia o ensino mútuo, deliberava sobre a instrução do professor, regulamentava o ingresso no magistério, entre outros.

Na tentativa de tornar obrigatória e gratuita a instrução primária, garantida pela Constituição outorgada de 1824, e sem reunir condições objetivas para viabilizá-la, o Império desobriga-se tanto da formação dos professores das "primeiras letras" quanto da criação e manutenção das escolas primárias, transferindo para os Governos das Províncias, através do Ato Adicional de 1834, a responsabilidade de legislar e efetivar esses níveis de ensino.

A definição do locus para a formação dos professores das "primeiras letras" pelo poder oficial está associada à criação da primeira Escola Normal de Niterói (1835). Até o final do século XIX multiplicam-se (Bahia - 1836; Pará - 1839; Ceará - 1845; Paraíba - 1854; Pernambuco - 1864, Rio Grande do Sul - 1870; Mato Grosso - 1876, Goiás - 1881) muito mais para atender a "demanda" da escolaridade e a expansão das escolas primárias - fruto da emigração européia - do que para atender a um projeto educacional de qualificação de professores para este nível de ensino.

Não havendo uma diretriz organizacional da educação em nível nacional, o Ensino Primário e a Escola Normal eram de responsabilidade e competência das Províncias, regidos por legislações específicas onde as reformas educacionais efetuadas ficavam restritas aos limites de cada Província. Sob o rótulo da descentralização, desobriga-se o Governo Central em garantir instrução primária e secundária gratuita a toda nação.

As Províncias sem suporte técnico e econômico necessário para se auto-gerirem não reuniam condições efetivas para organizar, manter e expandir esses níveis de ensino. Na mesma proporção em que tais escolas eram criadas eram extintas com maior facilidade.

Este quadro educacional caótico fez emergir uma insatisfação muito grande por parte da população e do poder local oficial quanto ao abandono do ensino público por parte da União.

Quanto aos resultados dessas insatisfações, CAVALCANTE (1994, p. 29) nos fala: *"o caos que se estabeleceu diante da desobrigação da União com o ensino primário e com o preparo dos professores fez com que no Congresso Nacional surgissem solicitações quanto a uma ação mais efetiva da União para o ensino primário, estendendo-se ao ensino normal."*

Sem maiores repercussões por parte da União sobre este "clamor", é somente com o advento da República e com alguns movimentos sociais que se vislumbra a coordenação da área da educação em nível nacional. A criação do Ministério da Educação, as realizações das Conferências Nacionais de Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Constituição de 1934, a criação das Faculdades de Educação e de Filosofia, Ciências e Letras, o fortalecimento do setor industrial e suas repercussões, entre outros, "impuseram" à União estabelecer um plano centralizado e unitário de uma política de educação em todo território brasileiro que primasse pelo ensino público, laico, gratuito e obrigatório para todos.

Sobre isto nos diz BRZEZINSKI (1987, p. 87):

"pela primeira vez a União demonstrava superar o longo período de silêncio quanto à sua responsabilidade na proposição de uma política escolar de caráter nacional, nos seus princípios e nas suas diretrizes fundamentais, estabelecendo uma articulação entre os diferentes níveis de ensino."

Entretanto, somente com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto Lei nº 8530 de 2 de janeiro de 1946, promulgada conjuntamente com a Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, elaborados na gestão do Ministro Gustavo Capanema, a União determinou as normas e as diretrizes gerais para todo país no que se refere à formação do Magistério Primário e o Ensino Primário.

A Lei Orgânica do Ensino Normal apontava como finalidades:

- "1- Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;*
- 2- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;*
- 3- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância." (Apud ROMANELLI, 1993, p. 164).*

Tais finalidades deveriam ser cumpridas, segundo a Lei, através das Escolas Normais Regionais (1º Ciclo), que passavam a funcionar com o Curso de Formação de Regentes de Ensino Primário, com duração de 4 anos; Escolas Normais (2º Ciclo) como Curso de Formação de Professor Primário, com duração de 3 anos. Foram criados, também, os Institutos de Educação com os referidos cursos, cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares, além do Jardim de Infância e da Escola Primária anexos a estes mesmos Institutos como campo de prática para o exercício profissional dos futuros professores.

O curso de especialização de professor primário destinava-se a preparar o professor para a educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo e outros, todos na esfera do ensino médio-profissionalizante.

Portanto, a expansão do Ensino Primário - dar escolas aos filhos dos emigrantes e da aristocracia - foi determinante para a expansão das Escolas Normais, configurando-se numa interdependência quantitativa entre esses níveis de ensino. Nesta ótica, consolidam-se em quase todas as capitais, chegando no ano de 1945 a 540 e 1993 a 4.000 Escolas Normais, estando elas, entretanto, longe de atender a demanda e de corresponder a um ensino voltado para a intervenção crítica na realidade das escolas primárias e no quadro sócio-econômico-político do Brasil Império e posteriormente República.

Tradicionalmente permaneceu nas Escolas Normais e/ou nos Institutos de Educação o locus da formação do professor para as séries iniciais do ensino, não se alterando nem com a implantação da Lei 4.024/61, caracterizando-os como ensino Técnico de Formação de

Professores dentro do ensino Médio Colegial, nem com a Lei 5.692/71, instituindo-os como uma Habilitação Específica para o Magistério de 2º Grau, dentre as inúmeras habilitações profissionais que foram criadas e regulamentadas a partir da implementação do Ensino de 2º Grau profissionalizante.

Entretanto, nesta última Lei, diferentes níveis de formação de professores para o início da escolarização foram previstos, tanto no âmbito do Ensino de 2º Grau quanto no do Ensino Superior.

CAVALCANTE (1994, p. 45-6) sistematiza esses níveis de formação apontados pela Lei 5.692/71. Em nível de 2º Grau estabeleceram-se duas modalidades:

- "1. Com três anos de duração, habilitados para o Magistério de 1º Grau de 1ª a 4ª série;*
- 2. Com quatro anos de duração, sendo o último ano constituído de estudos adicionais, habilitados para o Magistério de 1º Grau de 1ª a 6ª série."*

No que se refere à Habilitação Magistério em nível de 2º Grau, instituída pela Lei 5692/71, PIMENTA (1990, p. 107-8) sistematiza as seguintes características dessa Habilitação:

- "a) é uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;*
- b) apresenta-se esvaziada em conteúdos, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;*
- c) habilitação de "segunda categoria", para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;*
- d) a disciplina "Fundamentos da Educação" não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em "ensinar-se" superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;*
- e) os estágios geralmente se mantêm definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência;*

- f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação (...) do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério;
- h) a Habilitação Magistério, conforme definida na Lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;
- i) os livros didáticos disponíveis frequentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos."

Em nível de 3º Grau três modalidades foram previstas:

- "1. Licenciatura de 1º Grau, obtidas em cursos de curta duração, habilitando-o para o exercício do Magistério da 1ª a 8ª série do 1º Grau;
2. Estudos Adicionais aos cursos de Licenciatura Curta, com menos de um ano de duração habilitando-o para o 1º Grau e até a 2ª série do 2º Grau;
3. Licenciatura Plena habilitando para o Magistério de 1º e 2º Graus."

Entretanto,

"é em busca de uma melhor e adequada formação do profissional da educação para atender as exigências da sociedade brasileira em crise e constante mudança, que os educadores brasileiros promovem uma ação conjunta para formulação de propostas de preparo do educador para os diferentes níveis de formação. Esta ação tomou impulso a partir de 1975, quando foi apresentada pelo Conselheiro Prof. Valnir Chagas ao Conselho Federal de Educação - CFE uma nova regulamentação sobre Estudos Superior em Educação." (BRZEZINSKI, 1987, p. 5).

Assim, a partir de meados da década de 70, a formação do professor primário em curso superior começa a ser ventilada mais sistematicamente, estando imbricada nas discussões, busca de soluções, reivindicações e reformulações do Curso de Pedagogia, surgindo propostas para novas habilitações, inclusive para formação do professor para as séries iniciais de escolarização.

Sobre esta possibilidade afirma CHAGAS (1976, p. 62):

"Procurou-se trazer para o nível superior a preocupação da escola primária chegando mesmo a prever que até o início do anos 70, em regiões mais desenvolvidas do País, a formação do mestre-escola começaria a fazer-se nesse nível."

Entre as conclusões que apresenta a Indicação 67/75, que delineou os campos a serem abrangidos pelos "Estudos Superiores de Educação" e fixou orientações para o seu posterior desenvolvimento, VALNIR CHAGAS inclui o preparo de professores para as atividades inerentes aos anos iniciais de escolarização atrelado ao Curso de Pedagogia, que teria duas vertentes: uma seria a formação em nível superior dos professores das escolas primárias, normais e da educação especial; outra seria a formação de professores para atuar na educação não formal.

Sobre a primeira vertente, assim ele se expressa:

"A formação superior de professor para os anos iniciais da escolarização, que não exclui o preparo de 2º Grau onde este se recomende, será feito em curso de duração curta ou plena com vistas ao ensino por atividades, predominante até a fase em que o currículo passa a desenvolver-se por áreas de estudos, abrangendo assim as faixas de educação tradicionalmente denominadas pré-escolar e primária." (CHAGAS, 1976, p. 75).

Ao longo dos anos, esta tendência vem ganhando força e aparece, em especial, nos debates relativos à preparação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos fóruns de debates sobre a formação do professor.

Educadores brasileiros, acompanhando a trajetória da construção do conhecimento referente à definição de uma política de formação do profissional da educação e/ou influenciados pelas tendências educacionais de outros países, têm incluído, em seus discursos e sugestões para a melhoria da prática pedagógica do professor da escola básica, a proposta de formar o professor para esta escola no âmbito do Ensino Superior, quer seja como Habilitação do Curso de Pedagogia quer seja como Licenciatura específica através da criação de Institutos Superiores de Educação acoplados ou paralelos a estrutura da Universidade⁶. Esta tendência, muito recorrente atualmente na academia, tem levantado uma série de questionamentos sobre a identidade e objeto das Escolas Normais e, conseqüentemente, do Curso de Pedagogia, acirrando o debate a respeito do locus da formação do professor para escola básica: Ensino Superior e/ou Escola Normal ?

Esta possibilidade da formação profissional no âmbito do Ensino Superior vem ganhando adeptos e proporções assentada na crítica de alguns educadores de que:

"A Escola Normal representa, de modo geral, uma das terminalidades de 2º Grau mais precárias, sem falar na estigmatização feminina. Não se constrói aí qualquer chance de uma educação moderna, proeminente em termos de formação geral, capaz de avançar de modo atualizado na matemática, ciências naturais, etc, fundada no aprender a aprender e assim por diante. Na prática fabrica-se um professor "menor", relegado aos primórdios do sistema de educação, como se estes fossem a fase menos crítica. Com certeza, o baixíssimo aproveitamento do 1º Grau

⁶ - Os educadores reunidos no VII Encontro Nacional da ANFOPE realizado em Niterói-1994, considerando, entre outros, "a necessidade de evitar os desperdícios de recursos públicos em estruturas paralelas a universidade manifestam sua preocupação e declaram-se contrários à política de implantação e expansão dos Institutos Superiores de Educação proposta pelo Ministério da Educação e assumidas por Secretarias de Educação do Estado em convênios com Universidades, com base no acordo Brasil-França." (Documento Final do VII Encontro Nacional da ANFOPE, 1994, p. 38). Tal posição parte da compreensão de que a Faculdade de Educação/Centro de Educação é o locus privilegiado da formação do profissional da educação para todos os níveis de ensino.

correlaciona-se com este tipo de precariedade, nem seria cabível exigir ou esperar da normalista tamanha competência, dada sua condição profissional (...). É crucial encetar processo de superação, no tempo, do modelo da Escola Normal, introduzindo formação superior, para corresponder à complexidade do desafio, conforme a Constituição e as expectativas modernas." (DEMO, 1992, p. 30-1).

"As escolas normais abastecem grande parte das escolas de 1º Grau. A formação profissional ministrada nelas, como se sabe, é pouco confiável, apesar das tentativas de revitalizá-las (p. ex. os CEFAMs). O grave é que seus profissionais assumem as séries de maior responsabilidade e dificuldade, ou seja, as primeiras séries do primeiro grau onde deveríamos ter os mais qualificados. Não bastasse essa realidade, as escolas normais contribuem para que haja uma diferenciação salarial para uma mesma atividade. Seus profissionais recebem salários menores que os formados em nível superior para a mesma atividade.(...) Nossa posição a respeito das escolas normais é a seguinte: quando e onde for o caso, devem ser desativadas concentrando-se a formação do profissional de educação em nível superior, nas Faculdades de Educação." (FREITAS, 1992, p. 16).

Sob este prisma, à medida que a Escola Normal não consegue articular os conhecimentos teórico-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem sobremaneira na qualidade do trabalho do professor, cresce o entendimento de que o Ensino Superior é o locus apropriado para construir, aprofundar e disseminar competentemente os conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos necessários para a explicação do fenômeno educativo e social, já que o trato com o saber pedagógico, técnico, científico e político, supostamente, aparece lá de forma mais séria e responsável, embora se reconheçam todas as críticas feitas a este nível de ensino em se tratando do acesso, ofertas de vagas e qualidade de ensino por ele propagado.

Além do que, no território deste entendimento, se vislumbraria a possibilidade do resgate da imagem e do prestígio profissional e social da profissão docente; de melhor

remuneração e, sobretudo, de trabalho docente mais qualificado, impossíveis, ao que parece, de serem visualizados a partir do contexto das Escolas Normais.

Aliado a este entendimento, portanto, a Escola Normal, ao formar profissionais desprovidos de condições básicas⁷ para o exercício do trabalho docente nas séries iniciais de escolarização, tem sido considerada como a grande responsável pelo baixíssimo aproveitamento do ensino de 1º Grau, creditando à formação do professor a responsabilidade, entre outras, pelo caráter excludente da escola.

Responsabilizar a Escola Normal pelo fracasso do ensino das séries iniciais de escolarização é reduzir os problemas e os limites que envolvem essa modalidade de ensino à análise meramente pedagógica. Considerá-la, exclusivamente, como a única instância de formação (deficiente) é desconsiderar as outras dimensões em que o professor, ao longo de sua história de vida e de exercício profissional, é formado, adquirindo com isto certa compreensão de mundo que, sem dúvida, estabelecerá os pressupostos de sua prática.

Por outro lado, o movimento dos educadores que aposta na revitalização da Escola Normal como locus, por excelência, da formação do professor da escola básica e, procurando recuperar sua identidade, finalidade e seu papel social, argumenta pela necessidade de lutar

"pela manutenção da formação da professora primária na escola normal, uma vez que existe uma tendência manifesta entre os profissionais de educação de passar para o 3º Grau, para o Curso de Pedagogia, esta formação. Esta questão é séria porque constitui grave distorção a idéia de que na universidade este professor estaria sendo formado de modo mais eficaz e conseqüente. Ela está fundada num suposto "quantitativo" expresso da seguinte forma: maior tempo-melhores condições." (LELIS, 1989, p. 130).

⁷ - Traduzo como condições básicas para o exercício do trabalho docente das séries iniciais de escolarização os seguintes princípios definidos por PIMENTA (1990, p. 109) a) aguda consciência da realidade na qual irá atuar; b) sólida fundamentação teórica, que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos; c) consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade.

"A posição tomada por alguns educadores, principalmente Rio de Janeiro e Estados do Sul do País, no sentido de formar o professor das séries iniciais em nível de 3º grau, parece desconsiderar a realidade brasileira como um todo. Se alguns Estados podem arcar com esta responsabilidade, para muitos outros, seria insustentável tal medida, como é o caso do Estado do Pará. A revitalização da escola normal parece ser o caminho mais indicado." (VASCONCELOS, 1992, p. 23).

O Projeto de Lei nº1.258-B de 1988, que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional, em tramitação nos órgãos do poder Legislativo em nível Nacional, define o locus da formação do professor para a escola básica, preferencialmente, no Ensino Superior, sublinhando a possibilidade de ser oferecido pela Modalidade Normal.

"A formação de docentes para atuar na educação básica fôr-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal." (Art. 88).

Podemos tomar como referência, também, para análise do assunto o que vem sendo expresso e defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE⁸.

A temática do locus da formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino de 1º Grau - Escola Normal - aparece expressa somente no Documento do I Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE (antes Comitê Pró-Formação do Educador que vigorou de 1980 a 1983), realizado no ano de 1983 em Belo Horizonte. Não aparecendo em nenhum outro documento posterior a este, volta ao cenário somente no Documento de 1989.

⁸ - Organização social que tem como objetivo "promover a articulação, em nível nacional, dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências." (ANFOPE, 1992, p. 5).

Acredita-se que os trabalhos realizados pelo então Comitê centrados na formulação dos princípios gerais que dariam sustentação a possíveis mudanças curriculares, na definição da base comum nacional e na busca da identidade, objeto e especificidade do Curso de Pedagogia, face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do referido curso, colocado em debate nacional desde 1980, não possibilitou um aprofundamento das questões que envolve as demais Licenciaturas e a Escola Normal, que foram discutidas com menor intensidade.

No que concerne à Escola Normal, o Documento de 1983 aponta as seguintes diretrizes para esta agência formadora:

*"1- A Escola Normal é o espaço por excelência da formação do professor de 1ª a 4ª série, implicando na sua redefinição e revitalização a fim de recuperar sua identidade;
2- As Faculdades de Educação e os Cursos de Pedagogia deverão comprometer-se no aperfeiçoamento dos professores de 1ª a 4ª série e melhoria do ensino de 1º Grau." (Apud Documento do IV Encontro Nacional da CONARCFE, p. 28).*

Em 1989, o Documento do IV Encontro Nacional da Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE - destaca os trabalhos realizados por várias associações, entidades civis e oficiais preocupadas em definir uma política de formação de professores que possa subsidiar a elaboração da nova LDB e experiências alternativas. A intensa discussão nos Estados e instituições sobre a questão da revitalização da Escola Normal, em especial o locus da formação do professor das séries iniciais de escolarização, aflora as seguintes posições:

*"1- O professor de 1ª a 4ª séries deve ser formado em nível de 3º Grau, podendo ser formado, também, onde se fizer necessário, a nível dos sistemas estaduais de ensino no 2º Grau;
2- O professor de 1ª a 4ª série deve ser formado no sistema estadual de ensino a nível de 2º grau." (idem, p. 28).*

Fruto desta discussão, transitam nos interesses político-ideológicos educacionais duas posições em relação ao locus da formação do professor para as séries iniciais do ensino:

"1- O professor deve ser formado a nível exclusivamente de 2º grau, nos sistemas estaduais de ensino, via Escolas Normais." (idem, p. 29).

Tal proposta está ancorada nos seguintes argumentos, conforme o Documento:

*"- a universidade já tem função demais, para assumir mais esta;
- as pesquisas não apontam que o professor formado a nível de 3º Grau esteja sendo melhor preparado do que quando é formado a nível de 2º Grau,
- a fixação da formação a nível de Escola Normal obrigaria a um fluxo maior de verba para esta;
- a colocação da formação nos dois níveis de ensino (2º e 3º Graus) gera uma competição que é danosa para o professor formado a nível de 2º Grau quando se defronta no mercado de trabalho com o formado a nível de 3º Grau.." (idem, p. 29).*

E a outra posição :

"2 - O professor deve ser formado preferencialmente a nível de 3º Grau, podendo ser formado, também, a nível de 2º Grau em Escolas Normais." (idem, ibidem, p. 29).

Os que defendem esta proposta levantam os seguintes argumentos:

*"- em matéria de legislação deve-se regulamentar pelo máximo de exigência (3º Grau) embora não se deva impedir sua formação em grau anterior (2º Grau);
- a formação unificada dos profissionais de ensino a nível de 3º Grau é uma conquista que deve ser almejada como forma de se contribuir para um salto qualitativo no ensino de 1º Grau (em termos de qualidade de ensino) e para valorizar os profissionais de ensino pela isonomia de salários em função do nível de formação;*

- quanto mais jovem é o aluno, maior a necessidade de qualificação profissional que o professor deve receber;
- não se está impedindo a formação de professor a nível de escola normal, onde esta necessidade exista, o que o torna uma proposta menos restritiva que a proposição de formação de professores apenas ao nível de 2º grau." (idem, p. 29).

A CONARCFE, reconhecendo as tendências, as propostas e as experiências quanto à formação do professor para as séries iniciais no âmbito do ensino superior em andamento em diversos Estados, propõe, enquanto diretriz, segundo o Documento:

"criar no Curso de Pedagogia "área de concentração" ou "campos de estudo" como: docência para as séries iniciais do 1º Grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, entre outras, que permitam o aprofundamento de conhecimentos, que reflitam as necessidades das IES em atender às exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidas." (1989, p. 18)

Em 1992, o Documento do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (antiga CONARCFE que vigorou de 1983 a 1990) argumenta que:

"A Faculdade/Centro de Educação possa ser entendida como principal local de formação do profissional da educação. É o local privilegiado de formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os institutos e a Escola Normal. Todos os profissionais da educação passam a ser formados pela Faculdade de Educação, onde as denominações das licenciaturas específicas desaparecem para dar lugar a existência de programas." (1992, p. 23-4).

Com este entendimento a ANFOPE propõe que as Licenciaturas Específicas passariam a ser agrupadas no interior da Faculdade de Educação, em um programa para áreas específicas de conteúdos, e o Curso de Pedagogia se desdobraria em 3 programas⁹:

- "1 - Programa de Formação para Educação Básica;*
- 2 - Programa de Formação de Supervisores e Orientadores Educacionais;*
- 3 - Programa de Formação de Professores para o Magistério de 2º Grau (Escolas Normais)." (idem, p. 27-8).*

Em relação ao Programa de Formação de Professores para a Educação Básica, a proposta contempla a preparação do professor para a educação infantil e ensino fundamental no interior da Faculdade de Educação como um programa "articulado e de funções próprias", com o objetivo de preparar integralmente o profissional. Destaca a ANFOPE os seguintes aspectos para delimitação deste programa:

- "a) a educação básica compreende a educação infantil, o ensino de 1ª a 4ª séries, educação de jovens e adultos, a educação especial e outras;*
- b) em matéria de LDB, a posição da ANFOPE continuará sendo pela existência da Escola Normal, na medida em que ela tem um importante papel a ser cumprido em determinadas regiões do Brasil. Há Estados onde o número de professores leigos atinge 50 por cento de todo o professorado existente;*
- c) assumir a formação do professor de educação básica em nível de ensino superior (algo já existente) não significa referendar uma habilitação para esta área dentro do Curso de Pedagogia e nem igualar a Escola Normal às habilitações para a formação de professores de 1ª a 4ª série." (idem, p. 28-9).*

Vale ressaltar os esforços despendidos pela ANFOPE em sistematizar alguns "parâmetros mínimos" que poderão nortear a criação ou reformulação dos Cursos de

⁹ - Esta formulação é feita, no Documento da ANFOPE, como uma proposta a ser debatida pela comunidade educacional.

Formação de Educador em geral, amadurecidos e propostos ao longo da produção do conhecimento acerca da temática formação do educador.

O documento final do VI Encontro Nacional da ANFOPE (1992, p. 11-3) apresenta os seguintes parâmetros:

- “1- Todos os cursos de formação de educador deverão ter uma **base comum**: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (...) As áreas, temáticas, ou eixos propostos para a base comum nacional abrangem todo e qualquer curso destinado a formar o educador. Não devem ser entendidos como elenco de disciplinas e constituem a formação fundamental que todo educador deve ter;*
- 2- A **teoria e a prática** devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável. O que exige uma postura diante da produção do conhecimento: produção coletiva do conhecimento. O trabalho pedagógico deve ser o grande **organizador curricular**, como articulador privilegiado da teoria e da prática.*
- 3- A **formação teórica de qualidade** deve ser buscada, capacitando o profissional para uma **análise crítica** da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular;*
- 4- É fundamental que a **formação da práxis** do educando passe pelo **compromisso social**;*
- 5- Os cursos de formação de educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o **trabalho coletivo e interdisciplinar** e a **iniciação científica no campo da pesquisa em educação**. A **pesquisa** é um meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;*
- 6- A **gestão democrática** e a **avaliação permanente** dos cursos de formação dos profissionais da educação devem ser partes integrantes das atividades curriculares e entendidas como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.”*

Dadas estas posições, entendo que a demarcação do território da formação do professor para as séries iniciais de escolarização não pode se resumir exclusivamente a uma

questão apenas de opção: Ensino Superior e/ou Escola Normal? Esta não é a questão de fundo, é uma pseudo divergência.

A questão principal traduz-se pela exigência e materialização de práticas de formação inicial¹⁰ para este nível de ensino de qualidade frente as diversas críticas feitas aos cursos, tanto no âmbito do Ensino Superior quanto no de 2º Grau, que não têm dado conta de superar seus equívocos e limitações: - curso propedêutico, que dicotomiza a relação teoria e prática no processo de construção de conhecimento, desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do trabalho docente.

Ou seja, a (re) construção de projetos pedagógicos de formação inicial, numa perspectiva de qualidade, quer sejam no âmbito do Ensino Superior quer sejam em nível de Ensino de 2º Grau, deve ter como fundamento a formação de um profissional competente em suas ações políticas, técnicas, teórico-metodológicas com o intuito de sedimentar, no interior da escola básica, um trabalho docente de qualidade na perspectiva de criar historicamente uma nova cultura de valorização de formação de professores.

O compromisso com a formação de um professor qualificado, competente no seu trabalho docente e nos desdobramentos daí advindos é um desafio que se coloca aos cursos de formação de professores para a escola básica, mediante a necessidade de mudança do quadro educacional brasileiro, particularmente no que se refere à qualidade do ensino da escola pública, para que possa atender, satisfatoriamente, as exigências das camadas populares, hoje sua grande demanda.

¹⁰ - A formação inicial tem seu espaço nas esferas das agências formadoras cuja finalidade última centra-se na produção do profissional de ensino, que mediante seus objetivos e a organização do trabalho pedagógico proporcionam determinadas bases de preparação habilitando o futuro professor para o exercício da profissão docente. Bases que são construídas a partir do domínio de certas habilidades (científicas e profissionais) e conceitos (técnico, pedagógico, político, filosófico e social) veiculados nas agências formadoras. Podemos dizer que são essas bases, a princípio, que corroboram para o delineamento da profissão docente.

A discussão do que seja um curso de formação inicial de qualidade levanta a questão do que é admissível, possível, legítimo e razoável para o exercício do trabalho docente. Independente do nível acadêmico em que se situa esta formação, é preciso *"repensar novos conteúdos e novas formas de formar o professor; pensar novas formas de organizar a escola e os currículos de formação, para formar um professor que, (...) entenda a sua prática profissional, antes de tudo, como prática social."* (PIMENTA, 1994, p. 79).

Entretanto, a produção de um profissional de ensino competente em seu trabalho não se limita à esfera da formação inicial trabalhada pelas agências formadoras.

As condições e os limites históricos e institucionais que envolvem tanto os sistemas de formação inicial quanto o trabalho docente nas instituições de ensino impõem a necessidade da continuidade na formação dos professores.

Neste sentido, a formação inicial não pode ser entendida como um fim em si mesmo ou como se, sozinha, pudesse dar conta de um conjunto de situações e habilidades que satisfizessem e contemplassem determinada formação para o exercício do trabalho docente, ou mesmo válida para qualquer contexto histórico-social. A dinâmica desta formação impõe a compreensão de que *"não se deve pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional."* (GARCIA, 1992, p. 55).

Ou como afirmam as professoras portuguesas RODRIGUES & ESTEVES (1993, p. 41):

"A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio (professor) e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre."

Nesta perspectiva, passa-se a entender a formação de professores como um ato *continuum*, como uma forma de educação permanente pessoal e profissional objetivando o desenvolvimento da profissão docente.

Entendendo a formação de professores como um processo educativo permanente de (des) construção de conceitos e práticas para responder as exigências do trabalho docente, a formação contínua de professores insere-se não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento profissional ao longo da vida profissional do professor.

Neste sentido, NÓVOA (1992, p. 15-8) chama a atenção para a necessidade de pensarmos a formação de professores a partir de uma reflexão sobre a profissão docente: o **desenvolvimento pessoal** (produzir a vida do professor), o **desenvolvimento profissional** (produzir a profissão docente) e o **desenvolvimento organizacional** (produzir a escola) constituem a arena da formação do professor, onde, inexoravelmente, se produz a profissão docente. Nomeadamente, é nesta encruzilhada que o professor, ao longo de sua história, se forma.

Assim, considerando as condições estruturais e conjunturais da sociedade brasileira que produzem diferentes níveis de desenvolvimento e industrialização regionais; a universalidade da educação básica, que ainda não deixou de ser apenas uma conquista constitucional; as diferentes oportunidades de acesso ao saber escolar; a realidade educacional de cada Estado, principalmente, das regiões Norte e Nordeste do Brasil, onde há um número expressivo de "*professores leigos*" no exercício do Magistério das séries iniciais de escolarização e onde, em muitas cidades nem o Ensino de 2º Grau na Habilitação Magistério é oferecido, a formação de professores para as séries iniciais de escolarização em nível de 2º Grau se justifica e clama por sua permanência e reformulação.

Tal justificativa, contudo, não pode ser entendida como um argumento contrário aos investimentos em propostas de formação inicial do professor para a escola básica em nível

de 3º Grau, situando estas propostas como conquistas a serem concretizadas dentro da história educacional brasileira. Defendo que se deve ter como premissa um processo de formação docente de qualidade que articule tanto a dimensão inicial como a dimensão continuada¹¹.

¹¹ - Ver a este respeito GOVEIA, M. S. F. "Cursos de ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação continuada. UNICAMP/FE, 1992. (Tese de Doutorado).

1.3- O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PARÁ- ISEP: Contexto e Construtores

A possibilidade de garantia da formação de um professor qualificado, via cursos de formação de professores, intensifica-se e expande-se em nível nacional, inspirando discussões e decisões nos fóruns estaduais.

O Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, integrando o movimento nacional de reformulação da Habilitação Magistério de 2º Grau, acompanhando os resultados dessas discussões e intencionado por uma mudança no quadro geral da educação básica na esfera estadual, assume como prioridades educacionais, expressas no Plano Estadual de Educação de 1987-1990, a *"vitalização do ensino de primeiro grau e a revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau."* (p. 49-50).

Investir na escola básica e na Habilitação Magistério de 2º Grau se constituíram, portanto, metas essenciais para a vitalização do ensino público estadual, fundamentadas no pressuposto de que há uma estreita relação entre qualidade de ensino e qualidade do trabalho do professor.

Para o alcance das referidas metas, projetos e ações foram desenvolvidas a fim de alcançar o objetivo proposto no referido Plano.

No que diz respeito à formação do professor, o Plano propõe diretrizes políticas para uma ação educacional que dê prioridade à formação de professores com sólida fundamentação teórico-prática, de modo a resgatar o trabalho docente com competência e responsabilidade.

"Os Cursos de Formação de Professores serão revitalizados através da revisão curricular, dos métodos e técnicas de ensino adotados, possibilitando a formação eficiente do profissional que vai atuar no 1º Grau." ¹²

Tal prioridade governamental, aliada às manifestações de professores, alunos, dirigentes e comunidade em geral quanto às insatisfações pedagógicas dos cursos de formação de professores, propiciou, nos anos de 1987 e 1988, um período significativo de estudos e análises da situação das Escolas de Formação de Professores de 1ª a 4ª série no Estado¹³ objetivando revitalizá-las.

Para proceder esses estudos, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, via Departamento de Ensino de 2º Grau, inicialmente, realizou um trabalho de base em conjunto com professores, técnicos, diretores e alunos dos Cursos de Magistério de 2º Grau com o intuito de detectar e sistematizar os principais problemas desses Cursos, a fim de subsidiar propostas de reformulação.

A situação real da Habilitação Magistério de 2º Grau no Estado do Pará não difere muito da realidade de outras escolas de formação de professores no cenário nacional. Entre os principais problemas diagnosticados, destacam-se:

"I- Currículo:

- a) científica e pedagogicamente defasado;*
- b) desvinculado da realidade educacional e social para a qual pretende preparar a sua clientela;*
- c) desprovido de integração entre as disciplinas;*

¹² - SEDUC. Plano Estadual de Educação-1987/1990. Belém-Pa, 1987, p. 50.

¹³ - A Universidade Federal do Pará, via Centro de Educação, também foi um locus de investigação sobre a formação de professores ao desenvolver o Projeto de Pesquisa "Diagnóstico do Setor Educacional no Estado do Pará", cujos resultados apontavam para a necessidade de aprofundar estudos sobre a formação do professor para as séries iniciais de escolarização. É fruto desse processo, o desenvolvimento de outro Projeto: "A formação do professor para a séries iniciais do 1º grau: subsídios a propostas curriculares alternativas", transformado no livro "A Formação do professor para a escola básica no Pará", de VASCONCELOS, Helena. Belém-Pa: UFPa, 1992.

d) ênfase no ensino teórico, livresco, repetitivo, distanciado da prática pedagógica de que o aluno vai necessitar no desempenho das funções docentes;

2- Estágios:

a) mal orientados, quantitativa e qualitativamente insuficiente, quando existentes;

b) sem uma proposta articulada, constituindo-se na maioria dos casos, numa proposta burocrática e legalmente aceitável, gerando conseqüentemente, a desarticulação entre teoria e prática e o descompromisso com uma habilitação segura para o Magistério;

3- Corpo Docente e Técnico-Administrativo:

a) tendem a assumir atitudes burocráticas, seja no relacionamento com o alunado, seja no relacionamento com as demais categorias que compõem a estrutura da escola;

b) impossibilitado e/ou desinteressado na constante reciclagem e atualização necessários às suas funções;

c) descompromissado com um projeto de Escola Normal baseado numa filosofia de trabalho que enfatize a educação integral da clientela e a reelaboração constante da realidade social;

d) desinteressado pelo resultado de seu trabalho e pelo destino pessoal e profissional do egresso dos cursos normais;

4- Alunado:

a) prejudicado pela falta de orientação profissional anterior à escolha do curso;

b) pertencendo, em grande maioria, a segmentos de baixo poder aquisitivo, sem prestígio social, predominantemente feminino, mostra-se submisso, apático, sem condições de melhorar a qualidade do seu curso, seja pelo estudo individual seja pela atuação junto aos colegas, ao corpo docente e administrativo da escola;

c) motivado pela busca de um curso que facilite a aquisição de emprego, que lhe dê um status respeitado na comunidade e/ou sirva de trabalho temporário, enquanto se prepara em nível superior para outra profissão ou aguarda emprego melhor remunerado em outro setor econômico."¹⁴

A partir deste diagnóstico e dando continuidade ao debate da reformulação do Curso de Magistério de 2º Grau, a SEDUC realizou o I Encontro Estadual de Magistério,

¹⁴ - SEDUC/Departamento de Ensino de 2º Grau. Projeto Expansão e Melhoria do Ensino de 2º Grau - Novo Instituto Estadual de Educação do Pará. Belém-Pa, 1988, p. 5 - 7, mimeo.

objetivando *"avaliar a atual situação do curso no Estado e encaminhar propostas para que seja efetivada a reformulação do ensino normal."*¹⁵

O referido encontro foi organizado por etapas em quatro momentos distintos, para possibilitar a participação efetiva da maioria dos Municípios do Estado no que concerne à identificação de problemas e busca de soluções para redefinição das Escolas Normais. Essas etapas foram desenvolvidas nos seguintes pólos:

- *Pólo I - envolvendo a região da Grande Belém, realizado em Belém /agosto de 1987;*
- *Pólo II - envolvendo as regiões do Salgado, Bragantina, Ilha do Marajó, Tocantins, realizado em Benevides/outubro de 1987;*
- *Pólo III- envolvendo as regiões do Médio e Baixo Amazonas, realizado em Santarém/novembro de 1987;*
- *Pólo IV - envolvendo as regiões do Sul do Pará, Tucuruí e Marabá, realizado em Marabá/março de 1988.*

Nesses pólos, o debate acerca da reformulação da Habilitação Magistério de 2º Grau transitava pelas questões relativas ao desmembramento, inclusão e reformulação de conteúdo das disciplinas; terminalidade, duração e filosofia do curso; proposta de grade curricular, entre outras.

As propostas de reformulação surgidas nesses pólos eram enviadas às escolas públicas do Estado, que ofereciam a Habilitação Magistério de 2º Grau a fim de que, retornando à base, os vários segmentos da comunidade escolar pudessem discutir, opinar sobre tais propostas e propor novas modificações.

Este processo culminou com um encontro final em agosto de 1988, contando com a participação de delegados eleitos nos pólos, professores, alunos, diretores de escolas e

¹⁵ - SEDUC/Departamento de Ensino de 2º Grau. Pré-Proposta de Reformulação Curricular para a Habilitação Magistério de 2º Grau. Belém-Pa, 1987, p. 01. mimeo.

representantes de entidades e instituições (AOEPA, DEMEC, DEFID, DEPG e CEES)¹⁶, oportunidade em que foram apresentadas e discutidas as propostas oriundas de cada pólo objetivando a definição de uma orientação curricular para a reformulação e expansão da Habilitação Magistério de 2º Grau no Estado.

A expansão desta Habilitação no Estado revelava-se de fundamental importância, face à presença de um grande número de professores não habilitados, atuando na rede de ensino público estadual e às reivindicações de diversos Municípios do Estado que ainda não ofereciam o Ensino de 2º Grau.

Isto porque, em 1987, a Região Metropolitana de Belém absorvia um contingente de 7.302 professores atuantes no Ensino de 1º Grau da rede pública estadual, dentre os quais 973 não possuíam habilitação para o exercício do trabalho docente, representando em termos relativos 13,33%. Este quadro acentua-se ainda mais ao se tomar como referência todo o Estado. Dos 27.755 professores atuantes neste nível de ensino, 13.978, ou seja, 50,31% não possuíam titulação para o exercício do Magistério.¹⁷

Assim, segundo VASCONCELOS (1992, p. 59), *"em síntese ficou estabelecido que o caminho a seguir, para a melhoria da formação do professor para a Escola Básica, seria a revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau"*, inicialmente centrada no Instituto de Educação do Pará - IEP na cidade de Belém e, posteriormente, nas demais Escolas Normais do Estado.

Para corresponder a este intento, a Secretaria de Estado de Educação elaborou o Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino de 2º Grau - Novo Instituto Estadual de Educação do Pará - IEP, com o objetivo *"de dotar o Município de Belém de uma instituição*

¹⁶ - AOEPA - Associação de Orientadores do Estado do Pará; DEMEC - Delegacia do Ministério de Educação e Cultura; DEFID - Departamento de Educação Física e Desportos; DEPG - Departamento de Ensino de Primeiro Grau; CEES - Centro de Ensino Supletivo.

¹⁷ - FONTE: DEC/DEPP/DIV-ESTATÍSTICA/SEC/SEDUC/PA. (APUD Projeto Expansão e Melhoria do Ensino de 2º Grau - Novo Instituto Estadual de Educação do Pará, 1988, mimeo).

física e pedagogicamente adequada ao atendimento das necessidades inerentes à Habilitação Magistério em nível de 2º Grau", tendo como metas:

"a construção de um novo prédio em Belém para funcionar o novo Instituto Estadual de Educação do Pará, a partir de 1989, desativando-se, desta forma, o antigo prédio¹⁸ ; a reelaboração e implantação de um novo currículo; atualização do corpo docente; implantação de uma escola de aplicação, tendo como substrato a idéia de que é a escola Normal, por excelência, o locus de formação de professor para as séries iniciais do 1º Grau." (VASCONCELOS, 1992, p. 59).

Inicialmente, a revitalização do IEP, instituição tradicional e centenária de formação de professores, 5ª Escola Normal do Brasil, assim como as demais Habilitações de Magistério de 2º Grau no Estado, passaram a ser um dos elementos de destaque da administração pública estadual, convergindo todos os esforços institucionais para revitalizá-las e expandi-las. Ensaíram-se, portanto, os primeiros passos para esta concretização.

Entretanto, no decorrer das discussões e decisões, deu-se uma alteração significativa no encaminhamento da reformulação dos referidos cursos com a entrada, no cenário educativo estadual, do Professor Pedro Demo¹⁹ argumentado que, se o fundamental era o alcance do "salto qualitativo" na formação do professor, investir na revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau não traria mudanças significativas para alterar a precariedade da formação do professor. Este "salto", segundo ele, só seria possível em curso de nível superior.

¹⁸ - Relativamente à possibilidade de desativar o prédio onde funciona a Escola Normal do Pará - IEP, houve um movimento de professores, alunos, funcionários da Instituição no sentido de impedir a futura mudança repercutindo até mesmo na Câmara dos Deputados Federais resultando na Mensagem Legislativa do Deputado Federal Dr. Dionísio João Hage "Deixem o IEP onde está - contra a mudança da Escola Normal" proferida na sessão de 1-6-88, o que caracteriza a preocupação muito maior com o significado que o "status" do prédio dava do que pela proposta educacional ali desenvolvida.

¹⁹ - Na época, Consultor do Governo do Estado para Assuntos Educacionais e Idealizador do Projeto Pedagógico do ISEP.

A Secretária de Estado de Educação na época recapitula o "diálogo de convencimento" entre ela e DEMO sobre a possibilidade de se investir na criação de um curso superior para formação de professores das séries iniciais de escolarização.

"O Pedro me dizia aquela altura que isso não era uma solução porque no mundo todo os professores de pré-escola, primeiro grau e segundo grau eram formados no terceiro grau. E ele me disse: - se você quer realmente dar uma sacudida na rede estadual no que diz respeito a essa questão da formação do professor, mudar a Escola Normal não vai alterar grande coisa. Você precisa fazer alguma coisa que tenha um impacto grande no sistema de ensino. E uma Escola Normal, por melhor que seja, não vai trazer esse impacto. Por mais que você introduza aqui e ali algumas modificações elas não vão ter o impacto que você está desejando para a formação do professor. Ao passo que se você for mais a fundo nisso e propuser um curso de nível superior para formar professores para a pré-escola e ensino de 1º grau já é um grande ganho. Eu me lembro que disse assim: - mais isso vai dar uma baita de uma briga, isso vai dar problemas porque vão dizer que o resultado do Encontro Estadual de Magistério encaminhou para a revitalização da Escola Normal e a gente vai fazer outra coisa! E ele disse: - mas você não está disposta a puxar essa briga? Eu disse: - por mim tudo bem, só acho que a gente vai ter que convencer tantas pessoas a trabalharem nesse projeto. Então fui convencida realmente pelo Pedro Demo." (Depoimento verbal da Ex-Secretária de Estado de Educação).

A decisão pela não reformulação do Curso de 2º Grau Magistério foi tomada a partir da compreensão de que tal diretriz não possibilitaria o salto qualitativo para a formação do professor, em decorrência dos vícios históricos presentes nesse processo e da "aparente resistência" em se fazer algo inovador nos referidos cursos.

"As dificuldades para mexer no atual Instituto de Educação eram muito grandes. São professores que vêm de muito tempo com convicções arraigadas e com seus direitos garantidos, então é muito difícil você intervir no IEP para torná-lo caso revolucionário em termos de propostas." (Depoimento verbal da Secretária de Estado de Educação na época).

"A nossa proposta seria quase inviável porque nós íamos mudar todo uma estrutura do próprio IEP em termos de espaço físico, de proposta curricular, horário de professor, carga horária. Nós tínhamos lá um número de professores bastante grande. Como é que nós íamos mudar a concepção desses professores para uma nova proposta pedagógica dessa escola? Realmente era quase utópico." (Depoimento verbal da primeira Diretora do ISEP).

Diante disso, acatou-se a decisão de não *"reformular a escola normal em si, mas de incluir como primeiro passo desta reforma, sua transformação em escola de nível superior, referida à formação do professor de educação"* (ISEP, nº 1, 1989, p. 32) respaldada na afirmativa de que: *"a idéia de colocar no nível superior liga-se ao compromisso de valorização, para destruir de vez a caricatura de educador menor."* (ISEP, nº 1, 1989, p. 42).

Ressalto que tal decisão, ancorada em uma determinação política do Governo do Estado, não foi tomada e aceita de forma consensual, gerando polêmicas e questionamentos no âmbito do setor educacional quanto à realização de um curso superior de formação de professores para o ensino básico, refletindo-se o dissenso que se estende às discussões em nível nacional.

Sobre esse dissenso, VASCONCELOS (1992, p. 60) afirma:

"Esta decisão inclui o Pará como mais uma das unidades da federação a desacreditar no poder de transformação de sistemas caóticos, a pressupor a irreversibilidade na reconstrução de um curso tradicionalmente problemático e ineficaz, no desempenho das funções para as quais foi criado (...) A questão do locus de formação do professor para as séries iniciais do 1º Grau é, nos dias de hoje, bastante controvertida. No plano acadêmico, depende do poder de persuasão argumentativa e situá-lo neste ou naquele nível de ensino, depende de vontade política."

Inúmeras manifestações oriundas de diversas instituições e da comunidade educacional do Estado, contrárias à idéia, revelavam o descontentamento face a esta

decisão, que, além de ferir todo um processo de construção democrática do qual resultou a proposta de reformulação da Habilitação Magistério de 2º Grau, não foi discutida amplamente no âmbito dos educadores do Estado.

Diante disso, o que significaria, dentro do Estado do Pará, a criação de um curso superior para formar professores para as séries iniciais de escolarização, se 50, 31% dos professores que atuavam nesses níveis de ensino não eram habilitados para o exercício do Magistério de 1º Grau? O que justificaria a criação de tal curso, se grande parte dos Municípios do Estado do Pará, pela ausência de suporte econômico-político-educacional, não oferecia o Ensino de 2º Grau em modalidade alguma? A decisão de investir na revitalização e expansão da Habilitação Magistério no Estado do Pará, fruto de um processo de construção democrática, não seria uma das possibilidades de, a longo prazo, solucionar estas distorções? A formação do professor das séries iniciais de escolarização em nível superior garantiria o "*salto qualitativo*" exigido para a melhoria de sua prática pedagógica e superaria os problemas encontrados na Habilitação Magistério de 2º Grau? O que significaria ter um grupo de professores com uma formação "*sofisticada*" no Estado do Pará?

Por outro lado, a decisão de investir na formação de professores em nível superior trouxe profundas conseqüências para o movimento de revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau no Estado. Com a mudança de interesses, desmobilizou-se a luta pela melhoria da formação do professor em nível de 2º grau, ignorando-se todo um diagnóstico e proposta que haviam saído de um trabalho longo, amadurecido e discutido no conjunto da comunidade interessada.²⁰

Para a construção de um Curso Superior de Formação de Professores para a Escola Básica, criou-se um Grupo de Trabalho constituído por técnicos e professores da SEDUC e

²⁰ - Somente a partir de 1992, a SEDUC, por meio do Departamento de Ensino de 2º Grau, retoma os trabalhos da redefinição curricular da Habilitação Magistério de 2º Grau, implementando a proposta resultante das discussões do I Encontro Estadual de Magistério.

de outras instituições, com a responsabilidade de *"trabalhar sistematicamente na busca de um novo projeto de curso"*, (ISEP, nº 1, 1989, p. 23). Como primeiro passo para criação desse novo projeto, realizou-se um outro diagnóstico da situação das Escolas de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau na grande Belém, desconsiderando-se, portanto, os documentos de avaliação sobre a situação das Escolas Normais no Estado, fruto do I Encontro Estadual de Magistério, já que seus resultados apontavam para outros caminhos.

O referido diagnóstico foi determinante, até certo ponto, para consolidar e fundamentar tal determinação, à medida que apontava como vícios históricos e mazelas pedagógicas das Escolas Normais os seguintes aspectos:

- "1- seleção negativa;*
- 2- instrução deficitária;*
- 3- estigma de profissão predominantemente feminina;*
- 4- debilitada formação teórico-prática." (op. cit, p. 32).*

Qual a finalidade de outro diagnóstico, se a decisão de criar um curso superior para formar professores para a educação básica já havia sido tomada? Os (mesmos) problemas detectados não reforçariam a necessidade urgente de se investir na revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau?

Assim, para evitar as distorções apontadas pelo referido diagnóstico e superar o modelo existente de Escola Normal, parte-se da compreensão de que o curso emergente deveria ser concebido filosófica e metodologicamente capaz de romper com as *"estruturas tradicionais de ensino"*, devendo ser consolidado como uma proposta acadêmica "de vanguarda" que levasse em consideração:

- "a) a compreensão da realidade;*
- b) o grau de importância daquilo que fazem os profissionais do ensino básico;*
- c) informações básicas de socialização do saber sistematizado;*

d) oportunidade de desenvolvimento de sujeitos sociais, opondo-se à preservação de massa de manobra." (op. cit, p. 26).

Foi criado, portanto, o Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP - com o Curso de Formação de Professores para Pré-Escola e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

O Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP - foi criado através do Decreto Governamental nº 6.740 de 07 de dezembro de 1989 e autorizado a funcionar pela Resolução nº 492 de 18 de dezembro de 1989 do CEE e pelo Decreto Presidencial nº 98.886 de 25 de janeiro de 1990, com o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental, no âmbito do Ensino Superior.

Com um projeto pedagógico²¹ considerado inovador, sua prática deveria se diferenciar das práticas existentes na Habilitação Magistério de 2º Grau e das demais práticas das Licenciaturas, na tentativa de romper com um certo tipo de formação equivocada.

Entre as principais inovações postuladas pelo projeto, destacam-se:

- "a) escola de tempo integral, na qual teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão,*
- b) presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficiente;*
- c) vestibular próprio, currículo próprio, administração própria, autonomia para criar, não para agredir." (ISEP, nº 1, 1989, p. 33-4).*

Deriva-se daí a concepção filosófica do Instituto:

- "a) união de teoria e prática: uma não é maior que a outra, nem substitui a outra;*
- b) atitude de pesquisa, que inspira o ensino e a extensão;*

²¹ - Elaborado pelo Sociólogo Pedro Demo, Prof. da UNB. Tal Projeto apresenta-se como tradução de uma posição pessoal, não tendo sido objeto de discussão e análise nos fóruns que estudam e investigam a cerca da temática formação de professores.

- c) *aprendizagem através da elaboração própria da teoria e da prática;*
 d) *professor como pesquisador/orientador, com função principal de motivar a iniciativa do aluno.*" (ISEP, nº 1, 1989, p. 46-7).

Essas inovações de ordem filosófica e metodológica transformadas em práticas deveriam constituir-se em elemento diferencial das demais práticas de formação de professores. Segundo a então Secretária de Estado de Educação:

"Não era uma mera escola de 3º Grau, era uma proposta que ia mais fundo, quer dizer, um 3º Grau diferente, uma Licenciatura em outros termos que realmente fizesse diferença para quem cursasse (...) O ganho maior para nós era que você fazia uma proposta que seria tão ousada, não só porque alcançaremos o 3º Grau para o pessoal de pré-escola e de 1º Grau, mas porque a gente poderia, pela própria metodologia que se pensava implantar para a formação desses profissionais, conseguir formar um outro tipo de professor, com uma nova mentalidade, e que isso ia refletir na escola." (Depoimento verbal da ex-Secretária Estadual de Educação)

O ISEP, concebido, também, para ser a referência acadêmica máxima do sistema das Escolas Normais no Estado do Pará - "**Casa da Professora Normalista**" - é, portanto, considerado o locus privilegiado de formação, onde o professor encontraria todo um suporte técnico e pedagógico necessário para o seu continuado processo de atualização e desenvolvimento profissional.

Com este intuito, vem-se caracterizando como um espaço efetivo de formação continuada de professores para o ensino básico, além de outros profissionais da área da educação, via programação sistemática de eventos científicos, artísticos e culturais.

Assim, o ISEP, propagando um discurso de vanguarda, constitui-se, nas falas dos seus dirigentes, em *"uma proposta pioneira em todo o Brasil, nos moldes em que está sendo concebida e implantada, esta experiência inova em termos curriculares e metodológicos."* (ISEP, nº 1, 1989, p. 17).

Inicialmente, o Instituto fora pensado para ter como instituição mantenedora a Fundação Educacional do Estado do Pará - FEP - órgão responsável pela Política de Ensino Superior e que congregava as Unidades de Ensino Superior²² no âmbito estadual, vinculado à estrutura organizacional da Faculdade Estadual de Educação - FAED, determinação que não se concretizou.

O discurso da "história oficial" do ISEP propaga que uma das razões para esta não concretização é o fato da FEP não poder solicitar a criação de novos cursos superiores, em virtude de, naquele momento, estar com 5 cursos em vias de reconhecimento. Um outro argumento propagado é a manifestação da FAED, através de seu Conselho Departamental, que repele frontalmente a declaração regimental de que este Instituto seja vinculado àquela Faculdade. Respaldados por esses argumentos, o Conselho Estadual de Educação - CEE através do parecer nº 438/89 do relator da Câmara de Planejamento Educacional, sugere:

"que o Instituto Superior de Educação do Pará tenha como mantenedora a própria Secretaria de Estado de Educação. Que não se imponha a FAED uma vinculação que não existe e parece que ela não faz empenho que exista e isto se faria com um Decreto do Excelentíssimo Senhor Governador criando, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o ISEP subordinado diretamente ao Secretário de Educação que é quem realmente está implementando a Proposta."(Parecer nº 438/89, p. 2).

Esses argumentos oficiais não revelam os fatos históricos que estavam subjacentes quanto à criação de um Instituto Superior de Educação no âmbito da FEP/FAED.

²² - A FEP manteve na sua estrutura organizacional 09 Cursos Superiores distribuídos em 05 Unidades de Ensino Superior: FAED - Faculdade Estadual de Educação, com os Cursos de Pedagogia - Habilitação em Magistério, Administração Escolar e Educação Especial - Educação Artística - Habilitação em Música - e Licenciatura em Matemática; EEMB - Escola de Enfermagem Magalhães Barata, com o Curso de Enfermagem; FEMP - Faculdade Estadual de Medicina do Pará, com os Cursos de Medicina, Fisioterapia e Terapia Ocupacional; ESEFPA - Escola Superior de Educação Física do Pará, com o Curso de Licenciatura em Educação Física; ISEP - Instituto Superior de Educação do Pará, com o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

É preciso deixar claro que a FAED não se posicionou contra a implantação de um curso superior de formação de professores para a educação básica dentro de sua estrutura organizacional, até porque, entendia-se que a Faculdade de Educação é o locus privilegiado da formação do profissional da educação em todos os níveis de ensino. A FAED manifestava-se contrária ao processo de criação e implantação de um Instituto Superior de Educação que não fora gestado e nem discutido amplamente dentro de sua comunidade educativa: Por que se criar um Instituto Superior de Educação, se já existia, dentro da estrutura da FEP, uma Faculdade de Educação? Qual o elemento diferencial entre uma e outra para justificar tal criação, já que pressupunha finalidades idênticas? A criação de um Instituto Superior de Educação, no âmbito do Estado, não pulverizaria recursos e paralelismo de ação? Qual a autonomia didático-científica-administrativa entre essas duas Instituições? Seria possível contribuir para a construção desse novo projeto de formação de professores que se pretendia instalar no Estado?

O processo de discussão da criação e implantação deste Instituto dentro da FAED era uma necessidade premente para esta comunidade, mas não interessante politicamente para o poder oficial, porque poderia "retardar" a decisão de inaugurá-lo em início de 1990.

A inauguração do Instituto neste ano era de fundamental importância para o Governo do Estado não só porque seria o último ano daquela administração, tornando-se necessário um certo tempo para que aquela proposta germinasse e colhesse seus frutos (políticos), como também porque serviria para "marcar" todo um trabalho no âmbito da educação pública estadual, dita como prioridade educacional, desenvolvido pelo Governo naquela ocasião.

Assim, o ISEP vincula-se, por decisão político-administrativa, à Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, instituição que coordena, gerencia e executa a Política de Ensino de 1º e 2º Graus no Estado, encontrando todas as condições favoráveis para sua implantação e execução a partir do apoio político de toda a máquina administrativa da esfera estadual.

Sem dúvida, este apoio foi empenhado pelo fato da criação do ISEP ter sido considerada o "coroamento" da política educacional do Estado e, possivelmente, pelo poder de barganha política que a então Secretária de Estado de Educação²³ detinha com o Governo do Estado e com os dirigentes máximos da administração pública estadual.

Quanto a este contexto, argumenta a primeira diretora do Instituto:

"O ISEP se não fosse criado naquela ocasião não teríamos uma outra oportunidade. Realmente quando a educação no Estado estava sendo refletida em sua totalidade, o ISEP era assim um coroamento de todo um processo de repensar a educação no Estado. Vários projetos foram se superpondo até nós chegarmos no 3º Grau. (...) Se veio, por exemplo, num efeito cascata e que o ISEP foi o coroamento. Não se pode dizer que foi algo impensado ou então que o resto todo da educação no Pará ficou inteiramente a margem da grande revolução que era criar uma escola de 3º Grau para a educação básica." (Depoimento verbal da primeira Diretora do Instituto).

A estrutura organizacional do ISEP tinha como princípio regimental uma estrutura orgânica "leve" e "simplificada"²⁴, com o intuito de não reproduzir os vícios históricos de uma prática departamentalizada e burocrática tão comum ainda em nossas universidades. A garantia da permanência dessa estrutura foi alterada²⁵ em virtude da dimensão das atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo de sua implantação e do acúmulo de funções, responsabilidades e trabalhos "concentrados" nas mãos de seus respectivos dirigentes. O argumento da sobrecarga de trabalhos serviu como alicerce para a reforma administrativa que se materializou no Instituto.

Para o ingresso no curso, que oferece 100 vagas anualmente, foi pensado uma forma estratégica para "garimpar" os prováveis candidatos. Introduziu-se, então, no conjunto das

²³ - A Secretária de Estado de Educação no período da criação do ISEP é esposa do, então, Governador do Estado do Pará.

²⁴ - Ver anexo 1

²⁵ - Ver anexo 2

demais provas do Concurso Vestibular, uma prova de caráter Habilitatório de Psicologia e Didática²⁶ que intencionava "direcionar", a priori, aqueles candidatos egressos dos Cursos de Magistério. Subjacente a esta lógica, estava a compreensão de que não se queria o ingresso de qualquer aluno ao curso, mas a princípio, aqueles que, teoricamente, já viessem com conhecimentos referentes à "área de magistério."

Sem um estudo detalhado da validade deste tipo de prova no que concerne a seus objetivos, intenções e resultados, ela foi eliminada no vestibular de 1994, sob o argumento de que sua realização elevava os custos do Concurso, o percentual de candidatos eliminados nesta prova era insignificante e ingressavam alunos oriundos de outras habilitações do Ensino de 2º Grau.

O referido Curso possui uma trajetória curricular de 08 semestres²⁷ (04 anos) com 200 dias letivos anuais totalizando 4.560 h de trabalho escolar efetivo. Oferecido em tempo integral, até o final do ano de 1992, suas disciplinas agrupam-se em 4 áreas do conhecimento²⁸.

"1- Área de Fundamentos: campo de conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, como embasamento técnico-científico necessário à formação do educador voltado para a educação básica;

2- Área de Ensino Básico: compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da educação básica;

3- Área Pedagógica: diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e acompanhamento para prática docente, voltada para o ensino básico;

4- Área Prática: refere-se a construção da prática curricular aliada a prática profissional." (ISEP, nº 2, 1989, p. 28).

²⁶ - Prova objetiva de múltipla escolha contendo 30 questões de Didática e 30 questões de Psicologia.

²⁷ - Para visualizar a trajetória curricular do ISEP, ver grade curricular do curso no anexo 3.

²⁸ - Ver quadro demonstrativo das disciplinas por área, anexo 4.

Com um projeto pedagógico com características singulares, suas atividades acadêmicas eram realizadas, inicialmente, em um espaço construído especificamente para "agasalhar" sua proposta educativa e na perspectiva de grande desenvolvimento para o alcances dos seus fins²⁹. Segundo a Secretária de Estado de Educação na época:

"Pela primeira vez, pelo menos aqui no Estado do Pará nós tínhamos um projeto educacional e pedagógico que antecedeu o projeto arquitetônico. O projeto arquitetônico amplo e generoso foi desenvolvido em cima ou de conformidade para atender as exigências de um projeto pedagógico ambicioso e ousado."
(Depoimento verbal da Ex-Secretária de Estado de Educação).

O conjunto arquitetônico³⁰ possuía um design que privilegia o bom gosto e a funcionalidade, ostentando um certo "luxo" em relação às demais escolas públicas da região.

Em julho de 1990, com a transformação da FEP em Universidade Estadual do Pará - UEP, o ISEP passa a ser um Núcleo de Formação de Professores acoplado ao Instituto de Ciências Sociais da referida Universidade.

A alteração do quadro político do Estado (1991), decorrente da saída do Governo Hélio Gueiros e entrada da administração pública Jader Barbalho no cenário estadual, anula algumas medidas tomadas no Governo antecessor, trazendo grandes consequências ao Instituto Superior de Educação do Pará.

²⁹ - São fins do Instituto Superior de Educação do Pará: 1- Formar professores para Educação Básica da Pré-Escola à 4ª série; 2- Complementar a parte pedagógica dos cursos de graduação, formando professores de 5ª a 8ª série; 3- Funcionar como referência fundamental para os cursos de formação pedagógica de 2º Grau, reformulações de Escolas Normais, validação de diplomas e outros dispositivos legais e/ou didático científico referentes à formação pedagógica; 4- oferecer cursos de pós-graduação; 5- Proceder a descobertas em ciências, em artes e em tecnologia por meio da pesquisa, ensino e extensão, promovendo a criação e inovação do conhecimento; 6- Atender às necessidades da comunidade Paraense, na utilização do conhecimento, visando a transformação social. (ISEP, nº2, 1989, p. 44).

³⁰ - O conjunto arquitetônico constituía-se de: Ginásio de Esporte, Anfi-Teatro, 5 blocos onde funcionavam a administração, laboratórios, sala de dança, sala de projeção, salas de leituras, salas de orientações acadêmicas, salas de aulas, auditório, hall de exposição, biblioteca, totalizando 28.000 m2 de área construída regadas por um certo conforto e arborização

Na esfera educacional, uma dessas medidas é a extinção imediata da Universidade do Estado do Pará (recém-criada) pelo novo Governo que se implantava fundamentado na ilegalidade de sua criação. Decorre daí a devolução do ISEP à estrutura organizacional da SEDUC; a devolução de seus professores aos seus órgãos de origem, a ameaça de demissão de seus funcionários, a perda do prédio, a não continuidade de assessoria do idealizador do projeto, entre outras.

Estas determinações se dão no jogo das divergências políticas e alianças rompidas entre os dirigentes governamentais do Estado³¹. Sob a determinação da extinção da UEP, assim se expressaram o Governador e os órgãos de imprensa:

"Por desejo incontido da Secretária de Educação, por certo, com interesse de ser "Reitora", sem obedecer as leis e atos normativos do ensino superior, o Governo autoritário do papudinho³² implantou de qualquer maneira a Universidade do Estado do Pará, prevista na Lei Estadual nº 4.526 de 9 de julho de 1974, apesar de não ter poderes para tal iniciativa, uma vez que constitui responsabilidade do Governo Federal, a autorização de funcionamento de universidades." (Jornal Diário do Pará, 11.03.1991).

"O ato baixado anteontem pelo Governador Jáder Barbalho anulando a criação da Universidade Estadual do Pará, causou grande repercussão à comunidade acadêmica. A medida se deu em decorrência do processo irregular como ocorreu a implantação daquela instituição de ensino superior." (Jornal A Província do Pará, 20.03.91).

Com a extinção da UEP, o ISEP, temporariamente, volta para o âmbito da SEDUC com a promessa de regularizada a situação da Universidade de ser acoplada a ela, uma vez que, segundo o Secretário de Educação em exercício na época: *"a competência daquela*

³¹ - Para aprofundar a questão das divergências políticas entre os Governadores Jáder Barbalho e Hélio da Mota Gueiros, no período estudado, consultar a Dissertação de Mestrado "De Barbalho a Gueiros: clientelismo e política educacional no Pará - 1983/1990", NOVAES, Rosângela Lima, UNICAMP/FE, 1995.

³² - Cognome popular do Ex-Governador do Estado do Pará Dr. Hélio da Mota Gueiros

Secretaria se restringe aos primeiro e segundo graus." (Jornal A Província do Pará, 20.03.1991).

Ressuscitada a estrutura da Fundação Educacional do Pará - FEP, ela passa a gerenciar o ISEP através do Convênio firmado entre SEDUC-FEP datado de 20 de abril de 1991, sob o argumento de que lá é o locus das Unidades de Ensino Superior do Estado.

Fruto ainda das discordâncias e brigas político-ideológicas entre os dirigentes máximos do Estado, o ISEP é transferido de local (Decreto Governamental nº 706 de 15 de março de 1992) sob o argumento, por parte do poder oficial, de ser um espaço "ocioso" - cunhado de "**elefante branco**" - tendo em vista o número irrisório de alunos que atendia na época. Com a conivência das instâncias decisórias da FEP e SEDUC e sob o protesto e indignação por parte da comunidade educacional do Estado, contrários a este ato do Governador, seus alunos, professores e funcionários, em Carta Aberta divulgada à comunidade paraense, assim se expressaram:

"A conveniência dessa atitude arbitrária por parte das instâncias decisórias da FEP, da Superintendência, do Departamento de Ensino e direção das unidades de ensino, e sua aceitação passiva por parte das associações de servidores e entidades estudantis, demonstra a fragilidade de nossa autonomia didático-científica. (...) É lamentável, que tenhamos sofrido uma repressão policial violenta pelo fato de estarmos lutando em defesa de um espaço físico construído para atender às necessidades de nossa metodologia e por condições dignas de estudo e trabalho, enquanto a FEP assistia à distância sem nenhum tipo de indignação ou atitude pública de protesto." (Jornal O Liberal, 29.03.92)

A Faculdade Estadual de Medicina do Pará - FEMP- com seus respectivos cursos, passou a ocupar as instalações onde funcionava o ISEP na perspectiva de vir a ser o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da futura Universidade do Estado do Pará - UEPA, hoje já concretizada.

Este ato gerou grandes polêmicas e protestos na comunidade isepiana e educativa de uma maneira geral, consequência ainda das alianças rompidas e correlações de forças entre os dirigentes estaduais.

Sobre este ato, algumas personalidades manifestaram seu descontentamento:

"Acredito que a reconsideração desse ato seria de atitude superior, em nome do bom senso e da paz social. Se isso não ocorrer é de se esperar que, além da Universidade do Estado (já desmontada), possam ser atingidas a Escola Técnica Profissional, Curro Velho, Oficinas de Produção, etc. No melhor estilo do que só tem valor o que é feito pelo novo governo." (José Carlos Castro, Jornal O Liberal, março de 1992).

"Não é possível calar diante dessa calamidade pública. Peço, até, que as pessoas que me lêem, relevem o fato dessa ação do governo ser, possivelmente, uma briga política, provinciana de caráter pessoal." (Benedito Monteiro. Jornal O Liberal, 25.03.1992).

"É uma pena que isso seja desrespeitado. Sabe-se, infelizmente, que o que ocorre no ISEP é apenas vingança do Governador Jáder Barbalho." (Deputado Estadual José Toscano- PRN - Jornal O Liberal, 24.03.1992).

"As pretensões do atual Governador do Estado, em transferir a Faculdade Estadual de Medicina para as dependências do ISEP, além de refletir um revanchismo, uma vez que este é considerado um exemplo e um marco em termos de obras no setor educacional, construído pelo Ex-Governador Hélio Gueiros, demonstra claramente o desprezo e a indiferença de nossos governantes no que diz respeito à educação." (Vereador João Monteiro Filho, Líder do PSB, Mensagem Legislativa, 23.03.1992).

"No Brasil, as iniciativas inovadoras acabam saindo de cena muito antes de sequer poder experimentar o que dá e o que não dá certo (...) No caso do ISEP foram reunidas as condições básicas, tanto em termo de pessoal como de instalações, e deu-se início a uma experiência inovadora que já revelava quanto a visitei, vários aspectos esclarecedores dos problemas que teremos que enfrentar, se quisermos propor a preparação de professores do ensino fundamental em bases realmente efetivas. É exatamente importante assegurar a continuidade dessa experiência em suas condições

integrais para que a comunidade educacional de todo Brasil, que à acompanha atentamente, possa se beneficiar com a aprendizagem de suas lições." (Menga Lüdke, Jornal O Liberal, 25.03.92).

A partir dessa determinação governamental, o ISEP passa a dividir com a FAED um espaço físico restrito na sede da FEP, vivenciando os mesmos problemas estruturais que aflige a maioria dos cursos na área da educação quanto à questão de espaço físico, equipamentos e condições de trabalho.

Ressalte-se que esta divisão do espaço físico para acolher tanto o ISEP quanto a FAED não possibilitou de imediato um trabalho coletivo e integrado para a melhoria da formação dos profissionais da educação na região. Pelo contrário, a "disputa" pelo espaço geográfico e político desencadeou uma profunda demarcação de territórios e objetivos, acirrando ainda mais as divergências entre essas Instituições.

Para alguns professores e alunos, essa mudança do espaço físico aparece como um dos obstáculos para se materializar, na sua plenitude, o Projeto Pedagógico do ISEP, já que se pressupunha uma estreita relação entre os fins do referido projeto com as dimensões arquitetônicas do antigo prédio.

"A idéia que me dava era que o ISEP era um todo que incluía o prédio. A saída do prédio quebrou alguma coisa. O curso não era só o corpo docente nem a teorização e a prática daquela proposta. Era isso, mais o prédio, mais uma gestão política, como se uma das peças saindo, caísse tudo. Não dá para continuar como era porque não temos mais o mesmo prédio." (Depoimento verbal de professor).

"Acho fundamental você estar num lugar sentindo prazer, de você gostar de estar ali. Quando o ISEP era naquele outro prédio a gente sentia o prazer de estar lá. Por mais que a gente tente superar, por mais que a gente tente fazer com que este espaço venha a ser tão atraente, tão agradável como aquele, eu não sinto isso. Não que eu não goste de vir para cá, mas não é a mesma coisa porque a gente se sente espremido, apertado, limitado. Lá não." (Depoimento verbal de professor).

A (re) criação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, em abril de 1994, extingue a FEP com as suas Unidades de Ensino Superior, entre elas o ISEP. Seu Curso passa a pertencer ao Centro de Ciências Sociais e Educação, perdendo de vez o "status" de Instituto e sua pseudo-autonomia didático, científico e administrativa.

Abalado por mudanças de governo e, conseqüentemente, mudanças de prioridades políticas que tiveram como pano de fundo divergências político- partidárias, nesses últimos anos, o ISEP contabilizou vitórias advindas do desejo de querer permanecer existindo e prejuízos em virtude de algumas alterações de caráter "geográfico" e metodológico no Projeto Pedagógico do curso que se traduziram em períodos de extrema instabilidade na sua organização didático-administrativa.

Estes momentos de instabilidade podem ser revelados, entre outros, pelo índice de procura ao vestibular do curso, demonstrado através do quadro abaixo:

Quadro1 - Demonstrativo de Candidatos/Vagas

ANO	CANDIDATO	VAGAS	CANDIDATOS/VAGAS
1990	1.389	100	13.89 %
1991	518	100	5.18 %
1992	170	100	1.70 %
1993	412	100	4.12 %

FONTE: COPERVES/FEP - 1994

A grande procura ao vestibular de 1990 atribui-se à ampla divulgação feita nos principais meios de comunicação de massa, nas Escolas Normais e Escolas de 1º Grau públicas e particulares da cidade de Belém, além das Secretarias Municipais de Educação, já que havia todo um empenho para que as informações a respeito do curso chegassem à maioria da população paraense. Credita-se, também, ao fato de ter sido, na época, o último concurso vestibular oferecido na região e, conseqüentemente, uma opção a mais para o ingresso no ensino superior.

Nos vestibulares de 1991/1992 houve uma queda representativa na procura pelo curso em virtude do conjunto de fatores já citados anteriormente: extinção da UEP, associada ao nome do ISEP; transferência do local de funcionamento e sua pseudo-extinção; veiculação na imprensa da suposta ilegalidade do curso, herdada do confronto entre as forças políticas locais; coincidência do vestibular da FEP com os demais vestibulares públicos na cidade e, no bojo dessas questões, a falta de identidade do curso, em consequência da desvalorização social e profissional do magistério, tão comum aos cursos de formação de professores.

Em 1993, a procura pelo curso cresce modestamente em função de todo um trabalho de esclarecimento feito à comunidade paraense sobre a validade dos atos legais que amparam o seu funcionamento e, sobretudo, do "esfriamento" (aparente) dos ânimos da conjuntura política estadual.

O corpo discente, predominantemente feminino, contando com 300 alunos matriculados até dezembro de 1993, é oriundo, principalmente, dos Cursos de Magistério dos estabelecimentos públicos, entretanto, há um expressivo número de alunos egressos de outros cursos do 2º Grau, possibilitando a entrada de maior diversidade de vivências. De modo a estimular a qualificação dos professores do ensino básico da rede pública estadual, a SEDUC concede, como diretriz política de incentivo à capacitação docente, a liberação de seus professores, sem prejuízos financeiros e funcionais, para cursar o 3º Grau no ISEP - um curso de tempo integral. Esta conquista tem-se mantido ao longo dos anos face a um "acordo de cavalheiros" entre FEP(UEPA)-SEDUC para a garantia da continuidade dos alunos-professores no curso.

O corpo docente do ISEP à época desta pesquisa era constituído de 69 professores das diversas áreas do conhecimento distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2 - Demonstrativo de Professores por Categoria Funcional

CATEGORIA/FUNCIONAL	NÚMERO
Titular	-x-
Adjunto	01
Assistente	02
Auxiliar	42
Substituto	24
TOTAL	69

FONTE: Secretaria Acadêmica do ISEP/ 1994

Com as seguintes titulações:

Quadro 3 - Demonstrativo de Titulação Acadêmica

TITULAÇÃO	NÚMERO
Livre Docente	01
Doutor	--
Mestre	08
Especialista	45
Graduado	15
TOTAL	69

FONTE: Secretaria Acadêmica do ISEP/ 1994

O ingresso na carreira docente do Instituto, além de exigir exames de provas e títulos, exige também defesa de uma proposta pedagógica, objeto do concurso, baseada nos pressupostos filosóficos e metodológicos do Curso.

Crises, crenças, mudanças, avanços e retrocessos. Foi neste contexto e com esses sujeitos que a pesquisa foi realizada.

1.4- PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A investigação desenvolvida neste trabalho buscou apreender e analisar, através das concepções de professores, alunos e outros educadores, o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que se desenvolve e amadurece desde 1990 no Instituto Superior de Educação do Pará.

Com o intuito de mergulhar ainda mais nesta realidade, considerei, para efeito de suporte metodológico, a abordagem qualitativa como a mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa, pois segundo Bogdan e Biklen,

"A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes." (apud Lüdke e André, 1996, p. 11- 3).

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, optei pelo estudo de caso, de cunho descritivo-analítico, por considerar que os objetivos traçados delimitam um espaço singular de investigação e aproximação de uma determinada realidade, no caso o ISEP.

A dinâmica do processo de investigação do problema, que é imprescindível numa abordagem qualitativa, possibilitou-me captar, no ambiente natural, o contexto em que se situa o problema; a complexidade das informações e situações percebidas; as manifestações, os movimentos, as percepções e as concepções dos sujeitos envolvidos; os diferentes pontos de vistas e as relações sociais que se manifestam na organização do trabalho pedagógico desta Instituição.

Por ser professora atuante nessa Instituição desde sua gestação, o estudo em curso fez-me "olhar" novos aspectos e novos elementos, antes nem percebidos pela minha prática pedagógica, que foram acrescentados à medida que avançava na coleta e análise dos dados. Foi um *"tornar estranho o que me era familiar."*

O contato inicial mantido no campo da pesquisa deu-se, primeiramente, com a direção do Instituto, a quem expus as finalidades da pesquisa e solicitei o apoio institucional para a realização da mesma, o que foi concedido sem maiores obstáculos.

Na oportunidade, achei imprescindível que os objetivos deste trabalho fossem socializados entre professores e alunos, já que alguns deles seriam sujeitos da pesquisa, e suas falas e vivências no e sobre o Projeto Pedagógico desenvolvido pela Instituição seriam objetos de análise.

"Ansiosa" por este contato coletivo e por tudo aquilo que ele representaria em termos do debate que poderia vir a partir da minha exposição, organizei a minha fala no sentido de explicitar o problema, os objetivos e as finalidades da pesquisa, bem como do encaminhamento metodológico que lançaria mão para o alcance dos meus propósitos.

O espaço que me foi concedido pela Coordenação de Curso para expor as intenções da pesquisa aconteceu numa reunião pedagógica de professores. Por certo que saí um pouco frustrada pela reação quase que inexpressiva dos meus pares quanto à realização e relevância do trabalho. Salvo as falas de um professor solicitando esclarecimento quanto ao tipo de técnica que utilizaria para coleta de dados e de um outro perguntando se iria trabalhar com os alunos egressos do Instituto, tive a impressão de que o problema apresentado não fez eco na maioria das pessoas presentes na reunião. Entretanto, nas conversas pelos corredores e no decorrer das entrevistas, os sujeitos da pesquisa manifestaram opiniões favoráveis e de incentivo à realização deste trabalho.

Por ser este trabalho um estudo do Projeto Pedagógico de uma determinada instituição de ensino elegi, como sujeitos da pesquisa, seus partícipes principais: professores, alunos e idealizadores do referido Projeto.

Pela impossibilidade de trabalhar com a totalidade de 69 professores e de 300 alunos, estabeleci alguns critérios que pudessem orientar-me na definição dos meus informantes, já que uma escolha aleatória em cima de algum percentual não me daria a oportunidade de dialogar com os sujeitos por mim considerados "estratégicos"³³.

Assim, os professores foram agrupados segundo os seguintes critérios:

a) A totalidade dos professores que fizeram parte dos momentos de elaboração (1989) e implantação da proposta (1990 e 1991) e que estavam em pleno exercício da função docente.

Acredito que por estes professores terem ingressado em um período singular da história do ISEP - "áureos tempos" - acumularam leituras e vivências significativas para se fazer um estudo detalhado do pensado e do vivido, do ontem e do hoje do Projeto Pedagógico do ISEP. Fizeram parte deste grupo 12 professores, legitimados pela direção e pelos professores "novatos" como professores fundadores.

b) trinta por cento dos professores que entraram a partir da realização do 1º Concurso Público de Professores (1992) e que estavam em pleno exercício das funções docentes.

De um total de 28 professores que atendiam a este critério, trabalhei com 10, que foram selecionados mediante a freqüente manifestação de opiniões e críticas nas reuniões

³³ - Considero sujeitos estratégicos aquelas pessoas que manifestaram algum juízo de valor sobre o Projeto Pedagógico do ISEP.

pedagógicas, nas produções de textos e em depoimentos informais a respeito do respectivo Projeto Pedagógico.

Após a definição dos professores e do consentimento dos mesmos em participarem enquanto sujeitos da pesquisa, organizei, mediante a disponibilidade dos mesmos, um cronograma de entrevistas que foi cumprido sem maiores problemas.

Os 22 professores que fizeram parte da pesquisa pertenciam a diferentes áreas do conhecimento, o que possibilitou maior diversidade de depoimentos, segundo as especificidades de cada disciplina.

Para selecionar os alunos sujeitos desta pesquisa, utilizei os seguintes critérios:

a) A totalidade de alunos que ingressaram no ano de 1990 e que estivessem participando efetivamente das atividades acadêmicas. Faziam parte deste grupo 44 alunos, constituindo-se, portanto, na primeira turma de alunos concluintes;

b) trinta por cento dos alunos que ingressaram nos anos de 1991, 1992, e que, também, estivessem participando efetivamente das atividades acadêmicas. Faziam parte deste grupo 42 alunos dos 140 devidamente matriculados.

Para contar com a participação efetiva dos alunos, foi feito todo um trabalho de sensibilização junto às "turmas", tanto no período da manhã quanto no período da tarde, expondo os objetivos da pesquisa e ressaltando a importância dos depoimentos do corpo discente para o enriquecimento dos dados. Não havendo nenhum empecilho, *a priori*, todos se mostraram interessados em participar.

Entretanto, devido ao período da realização das entrevistas coincidir com o término do período letivo do Curso (dezembro a fevereiro) e, conseqüentemente, com o período de entrega de trabalhos finais: relatórios de pesquisa, monografias, Trabalho de Conclusão de

Curso -TCC, poucos alunos compareceram nos dias marcados para entrevista, justificando, em outro momento, que estavam assoberbados de trabalhos.

O cronograma acordado previamente foi refeito para que o número previsto de alunos fosse alcançado.

Sem conseguir o efeito esperado, pois persistiram os mesmos problemas, trabalhei com trinta alunos, representando aproximadamente dezesseis por cento dos alunos que ingressaram nos anos de 90, 91 e 92.

Um outro empecilho para que as entrevistas coletivas tivessem um número de alunos inferior ao previsto foi a questão da flexibilidade do horário acadêmico por parte do corpo discente.

Como o dia e o horário das orientações acadêmicas são estipulados pelos alunos em conformidade com os professores, há momentos em que se percebe claramente um certo esvaziamento por parte dos estudantes na Instituição em determinados dias e horários e uma concentração maior em outros. Reuni-los num determinado dia e horário que atendessem a disponibilidade de todos foi uma das mais significativas dificuldades para a coleta de dados desta pesquisa.

Além de trabalhar com os professores e alunos, fez parte da pesquisa, enquanto sujeitos, um grupo de pessoas denominado por mim de Grupo de Sustentação Política, representado pela: Secretária de Estado de Educação, primeira Diretora do ISEP e pelo Consultor e Idealizador do Projeto ISEP, que estiveram à frente da coordenação dos trabalhos no momento de gestação e implantação do Projeto ISEP.

Para apreender as manifestações, as percepções, as concepções e a historicidade do objeto pesquisado, os dados foram levantados em 3 fontes: nos documentos, nas entrevistas e no referencial teórico produzido sobre a temática da formação de professor.

Para reunir um número maior de dados e alargar minha análise do foco em estudo, levei em consideração dois conjuntos de documentos que foram obtidos tanto na

Coordenação de Curso e Secretaria Acadêmica do Instituto quanto no Departamento de Ensino de 2º Grau da Secretaria de Estado de Educação do Pará. São eles:

1 - Os que deram suporte à implantação do Instituto:

- Decretos, Pareceres e Convênios;
- Documentos de Fundamentação;
- Documentos de Implantação;
- Histórico da Reformulação do Curso de Magistério do Pará;
- Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino de 2º Grau - Novo Instituto Estadual de Educação do Pará;
- Plano Estadual de Educação do Pará 1987-1990.

2 - Documentos de Avaliação do Instituto.

- Relatório das Atividades - período de março de 1990 a junho de 1991;
- Relatório de Registro de Experiência do ISEP - janeiro de 1993;
- Documentos e Informações para Obtenção do Reconhecimento do Curso;
- Avaliação da Prática Docente;
- História de uma Experiência Precoce, (DEMO, Pedro. 1993);
- Matérias de Jornais: artigos e entrevistas;
- Mensagens Legislativas.

Os documentos foram organizados segundo uma perspectiva que procurou destacar e encadear seus conteúdos a partir de um determinado contexto histórico. Tal estrutura possibilitou compreender criticamente o sentido das comunicações, os conteúdos manifestos ou latentes e as significações explícitas ou ocultas neles, bem como perceber a trajetória desta instituição de ensino: **suas intenções, realidades e possibilidades.**

No período da coleta dos documentos, um dado me chamou atenção no que diz respeito ao acesso do pesquisador a determinados tipos de informações expressas em documentos considerados restritos, sigilosos e confidenciais por parte de algumas pessoas da Instituição: fui questionada se tinha tido o aval da direção do Instituto para obtê-los, o

que demonstra um certo receio em expor os problemas vivenciados. Depois de esclarecida a questão, os documentos foram liberados para uma seleção prévia e posterior reprodução.

Optei pela entrevista semi-estruturada por entender que esta condução propiciaria aos entrevistados uma interlocução menos rígida e formal. As (diferentes) trajetórias das entrevistas foram se construindo, também, a partir dos caminhos narrativos que o diálogo possibilitava. Sem perder de vista o roteiro básico para a discussão, tal direcionamento fez-me enveredar por outras questões não pensadas, surgindo novos elementos para discussão e posterior análise.

As entrevistas foram realizadas em duas dimensões: individuais, para os grupos de professores e de sustentação política, e coletivas, para o grupo de alunos.

Para atender a singularidade de cada grupo, elaborei três roteiros de entrevistas³⁴ com o objetivo de captar as impressões/concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o Projeto Pedagógico do ISEP. Parti do pressuposto de que, por desempenharem papéis específicos na Instituição, a leitura sobre ela poderia ser (ou não) divergente, daí a elaboração de diferentes roteiros.

Entretanto, o roteiro da entrevista para professores e alunos perpassou pelo mesmo fio condutor.

Para esses grupos, inicialmente pedi que falassem sobre suas práticas (docente e discente) na Instituição. O que me interessava era conhecer um pouco o cotidiano desses sujeitos a partir de uma determinada prática que realizavam e extrair possíveis pistas para continuidade das entrevistas.

Após este primeiro momento de "catarse", as perguntas foram direcionadas para se obter opiniões a respeito: dos objetivos, problemas, perspectivas e relevâncias do Curso de

³⁴ - Ver anexo 5.

Formação de Professores do ISEP; das relações ensino e pesquisa, teoria e prática, ISEP e Escola Normal; do confronto entre o Projeto pensado e o vivido.

Finalmente, foi solicitado que fizessem uma avaliação da experiência pedagógica que ora se desenvolve no Instituto.

O roteiro de entrevista para o grupo de sustentação política objetivou captar um pouco os "bastidores" em que o projeto pedagógico do ISEP fora pensado e implantado. Interessava-me, portanto, saber o contexto sócio-político-ideológico que deu sustentação à origem do Projeto supracitado, bem como apreender suas características fundamentais por parte do poder oficial.

Os roteiros de entrevistas para o grupo de professores e alunos foram pré-testados na própria instituição com um professor e um grupo de alunos, o que me possibilitou, à princípio, perceber a clareza das questões e o desenrolar da dimensão do diálogo. O retorno dessas entrevistas deu-me o indicativo de manter a mesma estrutura para as futuras entrevistas.

Essas entrevistas não foram desconsideradas e fizeram parte do conjunto das demais entrevistas da pesquisa em virtude do cunho valorativo das informações recebidas.

No início de cada entrevista tive a preocupação de deixar claro para meus informantes os objetivos da pesquisa e por onde as perguntas iriam transitar. Para não caracterizar o diálogo com perguntas taxativas e diretivas, as perguntas eram feitas sempre a partir de um contexto, de um "preâmbulo" inicial ou do próprio rumo que o diálogo tomava.

Com o consentimento dos sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram todas gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra com o compromisso de guardar o sigilo da identidade dos informantes, exceto os nomes dos sujeitos que compõem o grupo de sustentação política.

As entrevistas com os professores e alunos foram realizadas no próprio espaço acadêmico, em local apropriado para tal fim, denominado por alguns professores de "*sala*

de tortura" e/ou *"confessionário*." O que me fez indagar sobre qual o sentido de tais denominações.

As entrevistas com o grupo de sustentação política ocorreram na Secretaria Municipal de Educação por serem as pessoas envolvidas dirigentes e consultor na Instituição.

Em média as entrevistas tiveram uma duração de 50 a 90 minutos, num clima de diálogo amigável. Credito este fato à identificação mais como uma colega de trabalho que vivenciou com eles momentos conflitantes e prazerosos do que um pesquisador estranho à Instituição. Tornando mais agradável e fluente o diálogo.

Contraditoriamente, acredito que, por me verem como um membro da Instituição, minha presença "intimidou" alguns sujeitos da pesquisa. Sob a minha ótica, esperava que determinados professores falassem mais, se aprofundassem mais nas questões levantadas.

Registrei, também, as manifestações verbais e não verbais que ocorreram antes, durante e após a realização das entrevistas. Entre elas destaco: um professor no início se mostrou relutante em participar da entrevista, querendo saber o que ia ser perguntado, pois não gostava de falar de sua prática. Perguntou, também, se as fitas iam ser desgravadas depois de transcritas. Um outro professor gostou da oportunidade de ter participado da entrevista, argumentando que considerou um momento de desabafo, em que pode falar sem censuras, já que se disse incompreendido pelos demais colegas. Outros, alunos e professores, sob o impacto de certas emoções ao falarem de suas práticas, choraram durante as entrevistas.

Tinha diante de mim um material complexo na sua profundidade e extensão que precisava ser organizado e "trabalhado" para encontrar os rumos de uma interpretação que desse significado aos dados obtidos: 29 entrevistas, 1500 minutos de diálogos efetivos transferidos para 268 páginas digitadas, decretos, pareceres, artigos, jornais, relatórios, regimentos, etc. Enfim, foi um trabalho árduo, exigindo-me paciência, dedicação e sobretudo um certo "distanciamento."

Ouvir as entrevistas, digitá-las e checá-las novamente foi uma oportunidade de obter uma leitura geral do conjunto das entrevistas, ao mesmo tempo de cada sujeito da pesquisa. A preocupação neste primeiro momento estava em apreender a totalidade da narrativa sem demarcar possíveis terrenos de interpretação.

Devido à complexidade e à diversidade das informações obtidas via entrevista, senti necessidade de "fichar", mediante os objetivos do trabalho em foco, as falas dos sujeitos da pesquisa.

Este quadro síntese, sem divisões e subdivisões, possibilitou-me um olhar mais direcionado para alguns temas que apareciam com uma certa regularidade (ou não), ora numa perspectiva divergente, ora sob um caráter convergente.

Os primeiros destaques à margem dos relatos foram feitos e pude selecionar, então, algumas falas que poderiam indicar possíveis temáticas de análise.

Após este momento de "garimpagem" do texto transcrito, elaborei um outro quadro síntese agrupando, sem perder de vista o contexto do qual foram retiradas, as falas dos entrevistados, segundo as seguintes temáticas de análise:

- **Impressões/(In)compreensões do Projeto Pedagógico do ISEP: Projeto pensado X Projeto vivido.**
- **Relação Ensino e Pesquisa e Relação Teoria e Prática**
- **Relação Escola Normal e ISEP.**

São essas temáticas que compõem o corpus de análise deste trabalho.

2 - IMPRESSÕES/(IN)COMPREENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO ISEP: PROJETO PENSADO/PROJETO VIVIDO

A concepção do processo educativo expressa nos projetos pedagógicos de cursos de formação de professores revela uma perspectiva de se entender e de por em prática determinadas idéias, pressupostos teórico-metodológicos para a construção da profissão docente, desenhando-se, portanto, seu trabalho pedagógico.

É comum reconhecermos a existência de um projeto pedagógico da escola quando este aparece grafado em um "documento" institucional oficial. Ledo engano. Todas as instituições escolares possuem seus projetos pedagógicos - mesmo que eles não apareçam explicitamente formalizados no papel - revelados muito mais pelas variadas falas e práticas isoladas de seus parceiros do que pela construção coletiva e consciente de um projeto educativo norteador das atividades escolares.

Os projetos pedagógicos edificados ao "sabor da maré" acabam reproduzindo no seio da escola um trabalho rotineiro, assistemático, muitas vezes improvisado, porque lhes faltam orientação clara e unidade metodológica para o desenvolvimento de suas atividades. Tal prática tem contribuído, também, para fortalecer um trabalho fragmentado e desarticulado onde cada um é responsável, exclusivamente, pelo seu ofício. Institui-se, portanto, um trabalho solitário, à medida que a construção coletiva de pensar as cores e os rumos para a escola, a partir de uma ótica de unidade, não se faz presente. Herança, talvez,

dos trabalhos desarticulados e insulados dos próprios órgãos que compõem a estrutura oficial do sistema de ensino e/ou pela forma como o trabalho vem-se construindo ao longo da história: parcelado e alienado.

Um outro equívoco, também postulado, é privilegiar a dimensão do projeto pedagógico idealizado (o escrito/o pensado) em detrimento da dimensão do projeto pedagógico real (o concretizado/o vivido), ou vice-versa, como se um invalidasse o outro ou como se fossem distintos e antagônicos.

Isto é uma falsa dicotomia. Um é o complemento necessário e desejável do outro. É nesta encruzilhada que se vislumbra a possibilidade de mudanças do real e do idealizado.

Torna-se imprescindível, assim, que a escola defina e sistematize, enquanto orientação para o trabalho pedagógico, seus princípios, objetivos, pressupostos filosóficos e metodológicos; sua concepção do processo ensino-aprendizagem e o tipo de homem que se quer formar, entre outros, em um "documento oficial." Entretanto, é preciso mostrar o rosto deste projeto, a sua simples ausência traz sérias consequências para os desejos e intenções da escola. Como nos diz DIAS SOBRINHO (1994, p. 102):

"Sem projetos, a instituição dissipa suas energias e perde a dimensão do conjunto e o sentido do futuro. Projeto, literalmente, é o lançado para adiante. Movimento. Ação organizada e prospectiva, que articula as práticas segundo princípios e esquemas estabelecidos, que arranja o presente e o liga à visão do futuro."

Assim, o projeto pedagógico não pode ser lido e interpretado como um conjunto de normas ou como um código de prescrições prontas e acabadas, ou mesmo como um modelo universal para todas as escolas. Cada escola tem um rosto, uma personalidade própria. Um simples transplante ou "endeusamento" acaba transformando-o em letras mortas, mumificando suas idéias e práticas.

Deste modo, o projeto pedagógico se constrói, no cotidiano das contradições das práticas escolares, a partir de suas histórias e de seus parceiros, tendo como referência o conjunto de suas possibilidades, de seus limites e das escolhas políticas. Daí a importância de ser construído numa perspectiva de ligação com o real - com as condições objetivas, materiais e humanas que temos - em compasso com um projeto histórico mais amplo de sociedade interessado nas transformações sociais.

"Projeto é memória lançada à frente, é um exercício prospectivo, uma vez que organizamos algo que está por vir, mas que tem como referência o caminho já percorrido, e mais ainda, o ponto em que se está. É um processo de lembrar e esquecer, aprender e desaprender; pois não é se não esquecendo, de alguma forma, certas coisas, que criamos espaços para que novas coisas possam habitar nossos planos. Este esquecimento não representa, em absoluto, a perda do significado daquilo que elegemos como nossa preocupação. Se não criarmos estes espaços, estaremos condenados a perder algo que é nossa marca fundamental de seres humanos - a invenção, a reinvenção da realidade, a transformação dos desejos, a criação de novas necessidades." (RIOS, 1994, p. 51).

Por ser uma construção em processo, um projeto se faz no jogo coletivo da ação-reflexão-transformação-ação do trabalho pedagógico, onde os "resultados" desse movimento dialético serão o (re) definidor do projeto pedagógico. Por isso, ele tem um caráter limitado, provisório, inacabado.

"O projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais - e com os recursos de que dispõe. Esses elementos todos são mutáveis, modificam-se de ano para ano, no mesmo ano; de escola para Escola, na mesma Escola. Por isso, o projeto não está pronto, mas em construção. Nele, a equipe vai depurando, explicitando, detalhando a inserção dessa Escola na transformação social." (PIMENTA, 1993, p. 79).

Entretanto, a prática atual da formulação do projeto pedagógico, na maioria das vezes, fica limitada a um grupo de pessoas "iluminadas" - pertencentes ou não ao quadro da instituição escolar - que pensa, decide e traça, mediante seus valores e entendimentos, os rumos que a escola deve tomar. Subjacente a esta ótica está a idéia de que o coletivo escolar não reúne condições necessárias para identificar seus problemas básicos (que vivenciam) e, conseqüentemente, propor alternativas de mudanças.

Ao limitar este trabalho a um grupo seleto de pessoas, restringe-se a participação do coletivo escolar em pensar e decidir sobre os rumos de seu próprio trabalho. Por esta lente, uns "pensam" e outros "executam."

Desta forma, o trabalho coletivo, entendido como aquele realizado pelo conjunto da comunidade escolar tendo em vista os objetivos assumidos democraticamente, constitui-se na condição *si ne qua non* para a construção de projetos pedagógicos.

É preciso deixar claro, nestes termos, que a força do trabalho coletivo para a construção desse projeto se debate com os entraves institucionais e históricos da organização escolar. Entendê-los e superá-los é um desafio que exige parceria, *"empenho, persistência, paciência, disponibilidade e crença naquilo que se quer (...). Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova Escola, de uma nova sociedade."* (FUSARI, 1993, p. 70-1).

A construção coletiva de um projeto pedagógico resgata o princípio da autonomia escolar e impõe a necessidade da qualidade do ensino como via de acesso e permanência para a maioria da população escolarizável, que se vê cada vez mais excluída do aparato escolar.

A construção de um projeto pedagógico comprometido com uma política de formação continuada para seus professores e funcionários e com a qualidade de seu trabalho e de seu

ensino é o componente diferenciador das demais práticas escolares e o que determina sua existência.

Parafraseando DIAS SOBRINHO (1994, p. 112), o trabalho coletivo é condição para a construção do projeto pedagógico. O projeto pedagógico de qualidade é fundamento de existência da escola.

Mas, afinal, que concepção de processo educativo sustenta o trabalho pedagógico desenvolvido pelo ISEP? Em que consiste esse projeto na perspectiva do pensado e do vivido? Quais são as suas singularidades? Quais os pressupostos filosóficos e metodológicos que o orientam? Em que ele se diferencia das demais práticas de formação de professores?

São essas questões, agora mais específicas, que darão sustentação à continuidade desse estudo.

Para responder as interrogações acima, principalmente no que se refere ao confronto entre o pensado e o vivido, torna-se imprescindível buscar a perspectiva teórica do mentor intelectual³⁵ do Projeto ISEP - PEDRO DEMO, uma vez que seu ideário pedagógico serviu como móvel gestor do trabalho pedagógico que se desenvolve no Instituto. E, também, como seus professores e alunos apropriaram e materializaram, em suas práticas pedagógicas, esses ideais.

³⁵ - Expressão utilizada pelo autor no livro *Desafios Modernos da Educação* (1993, p. 204).

2.1- CONCEPÇÃO SUSTENTADORA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO ISEP A PARTIR DA ÓTICA DE SEU AUTOR.

2.1.1-DIDÁTICA USUAL ENSINO-APRENDIZAGEM

"A didática ensino/aprendizagem, como opção única da escola, é algo feudal, tipicamente de cima para baixo, solidificado na distinção obsoleta de um lado como único sujeito (ensinar) e de outro como único objeto (aprender)." (DEMO, 1993, p. 261).

DEMO defende como pressuposto básico de um processo educativo emancipador a "Didática do Aprender a Aprender", e o faz a partir de uma análise crítica das práticas pedagógicas que veiculam uma "Didática Usual Ensino-Aprendizagem."

Afirma o autor que esta didática está voltada para a absorção do conhecimento repassado, pela via da reprodução, por professores que apenas ensinam, não pesquisam e que, por isso, diz ele, não detêm capacidade de produzir conhecimento próprio, permanecendo o aluno como objeto receptivo e domesticado.

Acrescenta, ainda, que atitudes de decorar, fazer provas, reproduzir imitativamente o saber, escutar infinitas aulas são rituais - "táticas clássicas" - de que a escola se utiliza para armazenar conhecimento copiado e que encontra espaço aberto para sua proliferação naquilo que denomina de "modelo extensivo de currículo."

DEMO entende o modelo extensivo de currículo como fruto de uma didática tendencialmente reprodutiva, tradicional, restrita à multiplicação de aulas propensas apenas a "ensinar a copiar." Uma didática exclusiva, cujos pressupostos mais marcantes ele destaca:

- "a) o sistema educativo é traduzido como ambiência de instrução e **treinamento**, cuja marca é o repasse de conhecimento por parte de uma figura chamada professor, e a recepção reprodutiva por parte de um paciente chamado aluno;*
- b) a didática monta contexto mais ou menos rígido, no qual alguém, num lado, **apenas ensina**, e outro, alhures, **apenas aprende**; nem o professor se distingue pela capacidade de construir, porque lhe basta repassar o que encontra dado, nem o aluno é desafiado a pelo menos recriar o conhecimento disponível;*
- c) signo maior desta postura é a **aula**;*
- d) assim como do lado do professor trata-se de ensinar, do lado do aluno trata-se de aprender, ou seja de assimilar disciplinadamente conhecimento disponível, sendo avaliado pela adequação adaptativa deste posicionamento, na típica atitude de **objeto de ensino e aprendizagem**;*
- e) o mero ensinar e o mero aprender tende a provocar currículos extensivos, já na quantidade de aulas necessárias para cobrir faces discerníveis de uma disciplina, sem falar nas características extensivas do repasse da matéria." (DEMO, 1993, p. 221).*

Esta didática, baseada nesses pressupostos, fica presa ao repasse mecânico do conhecimento, à aula expositiva para ser copiada, decorada e, depois, restituída na prova, o que o leva a concluir que aula, prova e cola são sinônimos.

Nesta relação ensino-aprendizagem a exigência da qualidade formal e política do professor e do aluno é posta de lado. Em consequência disso, afirma que a grande maioria dos professores somente ensina porque nunca foi pesquisador.

"São o produto fossilizado da domesticação e a reproduzem em frente, indefinidamente (...) Os professores como regra, só foram treinados para ensinar e nunca ultrapassaram o estágio de mera aprendizagem." (DEMO, 1993, p. 100).

E, em relação aos alunos, afirma que:

"A grande maioria dos alunos somente "aprende", contentando-se com a cópia da cópia na condição de típica sucata." (DEMO, 1993, p. 155).

Professores e alunos destituídos de sua competência política e formal cumprem, então, os papéis que lhes são determinados nesta prática reprodutiva e desarticulada. Assim, cabe ao professor apenas ensinar. Para isto, diz ele: *"estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimento e a seguir transmite aos alunos (...) Faz opção pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente."* (DEMO, 1990, p. 13).

Neste modelo extensivo de currículo o aluno acaba acostumando-se à *"decoreba, à prova e à cola."* Aprender, para este aluno, significa escutar, copiar, reproduzir e fazer prova, *"típica posição de domesticado, na condição de objeto paciente diante do instrutor."* (DEMO, 1990, p. 53).

Adverte ele que, na perspectiva da modernidade, o professor que apenas ensina será substituído pelas instrumentações eletrônicas, muito mais eficientes na reprodução, armazenamento e repasse de conhecimentos e de informações.

DEMO, também, chama a atenção para os malefícios advindos do uso frequente e predominante da aula expositiva como técnica exclusiva para veicular um determinado saber que só serve, segundo ele, para o professor *"falar com os alunos com ênfase, prender-lhes a atenção e obrigá-los a respeitar sua autoridade"* (DEMO, 1993, p. 139). No outro polo, a atitude do aluno diante disso restringe-se a ouvir, tomar notas, copiar, fazer prova e, sobretudo, colar. Diz ele:

"A velha aula vive ainda da quimera do "fazer a cabeça do aluno", via relação discursiva, decaída na exortação e na influência autoritária, sem perceber que isto, no fundo sequer se diferencia do fenômeno da fofoca (...) Muitos auleiros defendem a aula porque socializam o conhecimento da matéria, pelo menos informação básica sobre ela. Há vários equívocos aí:

- a) o aluno que apenas escuta exposição do professor, no mínimo se instrui, mas não chega a elaborar a atitude do aprender a aprender;*
- b) o professor sem produção própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois, esta mesma;*

- c) é absurdo aceitar que, no percurso de um professor que lê em outros autores e repassa para alunos, que, por sua vez também apenas escutam e copiam, aconteça qualquer coisa de relevante, sobretudo informação ativa;*
- d) reduzida a vida acadêmica a apenas isto, não acontece o essencial, seja na linha da qualidade formal (instrumentação técnica da auto-suficiência), seja na linha da qualidade política (fundamentação da cidadania);*
- e) quem permanece no mero aprender, não sai da mediocridade, fazendo parte da sucata." (DEMO, 1993, p. 130-1).*

Ressalta, portanto, que este tipo de didática deve ser superada por uma "Didática do Aprender a Aprender" que vá para além do mero ensinar e do mero aprender.

2.1.2- DIDÁTICA DO APRENDER A APRENDER

"Para construir posicionamento positivo, auto-suficiente, crítico e criativo, sempre renovado, faz-se mister a didática do aprender a aprender, cujo cerne é a atitude de pesquisa." (DEMO, 1993, p. 113).

DEMO advoga que a "Didática do Aprender a Aprender" está essencialmente fundamentada no saber pensar, interpretando a realidade crítica e criativamente e nela intervindo como fator de mudança histórica. Isto constituiria o que chama de "formação básica": ferramentas que preparam a pessoa para manejar e produzir conhecimento, critérios básicos para o processo de emancipação.³⁶

Tal didática esta assentada no "modelo de currículo intensivo" - que se contrapõe ao currículo extensivo da didática usual de ensino-aprendizagem, e o assegura como comprometido com o desempenho construtivo e qualitativo do professor e do aluno, sinalizado principalmente pela atividade de pesquisa como atitude política, básica e cotidiana no trabalho do professor e do aluno.

Para se efetivar cotidianamente a atitude de pesquisa e reconhecê-la como parte natural da prática educativa em todos os níveis de ensino, destaca a importância de se desmitificar o conceito de pesquisa no interior das nossas escolas, o qual, quase sempre, carrega um estereótipo associado a ritos especiais - domínios de sofisticações técnicas, manejo estatístico e informático - para o trato com o conhecimento, cuja produção e acesso é reservado a pessoas especiais ou a poucos "iluminados."

³⁶ - Para o autor, emancipação é o processo histórico de conquista e exercício de qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. (DEMO, 1990, p. 78).

Para DEMO, pesquisa significa diálogo³⁷ inteligente, crítico e criativo com a realidade. Significa, também, capacidade de questionar e intervir na realidade, culminando na elaboração própria. Em tese, argumenta que pesquisa é a atitude do "aprender a aprender" e, como tal, faz parte de todo processo educativo/emancipatório, porque fundamenta a postura crítica e criativa diante da realidade e leva a intervir nela com base no conhecimento renovado e renovador.

Esta pesquisa é vista por ele sob dupla face complementar: numa, como princípio científico (produção científica); noutra, como princípio educativo (questionar e construir alternativas), ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania, cabendo à escola promovê-la. Assim se expressa:

"A pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto." (DEMO, 1990, p. 42).

Assumindo patamares relevantes para o processo emancipatório, antes desprezados no processo educativo da "didática usual de ensino-aprendizagem", a pesquisa, nesta perspectiva, funda o ensino e evita que este seja simples repasse copiado. Nas palavras do autor:

"Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque 'ensina' a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar." (DEMO, 1993, p. 128).

O ensino, portanto, toma outros rumos. Ensinar, segundo DEMO, não significa transferir "pacotes sucateados", nem mesmo significa meramente repassar saber. Seu

³⁷ - Segundo o autor, diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam. (DEMO, 1990, p. 37).

conteúdo correto, advindo da pesquisa, é *"...motivar o processo emancipatório com base em um saber crítico, criativo, atualizado e competente."* (DEMO, 1993, p. 153). Um saber, portanto, estratégico.

Sendo assim, o conceito de pesquisa e de ensino o leva a dizer que a avaliação do aluno precisa ser radicalmente revista, para poder ser coerente com esses propósitos, lançando o desafio de gestar um "novo mestre."

Argumenta que a prova, "típico instrumento de avaliação", não combina com a atitude de pesquisa, embora reconheça que tenha seu lugar - esporadicamente - por alguma situação especial. É preciso, portanto, desbancá-la de seu pedestal como instrumento exclusivo e preferencial da avaliação, para dar vazão a uma nova prática de avaliação, pois seu uso frequente e desmedido tem criado uma prática que,

"forja situação artificial autoritária e policalesca, motiva a cola, força a reproduzir imitativamente as aulas ou leituras caricaturais, leva o aluno a apenas "estudar para a prova", limitando ou destruindo o desafio de pesquisa e criatividade." (DEMO, 1990, p. 73).

Considera que a forma mais fecunda e conveniente de avaliar é motivar o processo da produção científica, respeitando o princípio da liberdade acadêmica do aluno. Aparece como base fundamental deste processo o critério da "elaboração própria" no qual o aluno possa *"...produzir posicionamento próprio elaborado sobre a matéria estudada e que possa enfrentar o desafio de crescer por si."* (DEMO, 1990, p. 73).

Inspirado no "aprender a aprender", ou no saber pensar, cujo motor fundamental é a pesquisa como atitude cotidiana, o professor não pode mais definir-se (exclusivamente) pela aula ou pelo mero ensino: repasse copiado de conhecimento alheio.

A aula, nesta perspectiva, toma novos contornos e só é válida - se for fruto da pesquisa - como via introdutória de discussão e questionamento, delegando um caráter

instrumental a ela. Sua função básica é motivar o aluno a pesquisar para poder chegar à elaboração própria.

"Aula é momento de preleção discursiva, que tem seu lugar adequado, mas que jamais poder ser expediente didático predominante, muito menos exclusivo. O protótipo da aula é a conferência, na qual um professor - na base de sua competência respeitável - expõe seus resultados e pontos de vista, sendo correspondido no outro lado por uma platéia interessada.." (DEMO, 1990, p. 54).

"Aulas permitem visão geral da matéria, desde que se origine de quem a domina via produção própria (...) Só podemos dar aula daquilo que dominamos via pesquisa." (DEMO, 1993, p. 135).

A "elaboração própria", decorrência da atitude de pesquisa e que carrega a noção de produtividade, é definida por DEMO como a capacidade de pensar e intervir na realidade. Exigência posta fundamentalmente aos professores para que possa ensinar: "...o que "faz" o professor é, primordialmente a capacidade de elaboração própria, que lhe permite ensinar." (DEMO, 1993, p. 222-3).

Neste contexto, professores e alunos assumem outros papéis para poder corresponder a uma "Didática do Aprender a Aprender." Portanto, para DEMO,

*"O papel insubstituível do professor é, primeiro, pelo menos recriar conhecimento e preferencialmente **produzir**, via pesquisa, e segundo orientar os alunos a que persigam e realizem o mesmo objetivo. Ou seja, o aluno deve ser motivado pelo professor a tornar-se sujeito do processo, a produzir conhecimento, a pesquisar. Para tanto, obviamente, o professor precisa cumprir, ele mesmo, este requisito. A meta comum é de ser **mestre**, jamais discípulo³⁸." (DEMO, 1993, p. 223).*

³⁸ - Demo define discípulo como aquele que é domesticado para ouvir, copiar, fazer provas e sobretudo colar. Marca o discípulo a atitude de objeto, incapaz ou incapacitado de ter idéias e projetos próprios. (DEMO, 1990, p. 17).

O professor assume, assim, o papel de orientador do processo de pesquisa, definindo-o como alguém que, tendo produção própria qualitativa motiva o aluno a produzir também. Competência que implica a (co) existência e o encontro entre a qualidade formal e política e que, para tanto, segundo o autor, exige determinadas habilidades:

- "a) capacidade de elaboração própria, de construção auto-suficiente de projeto pedagógico criativo, de autonomia acadêmica;*
- b) capacidade de conjugar teoria e prática;*
- c) capacidade de constante atualização;*
- d) capacidade de motivar atitudes emancipatórias;*
- e) capacidade formal e política." (DEMO, 1993, p. 154).*

Assim, propõe que a "Didática Usual de Ensino-Aprendizagem" deve ser substituída por uma "Didática do Aprender a Aprender", onde:

"O aluno não é "ensinado", mas "puxado" (educado) a desempenhar o papel de figura central do processo. De preceptor, o professor passa a orientador de processos (re) construtivos, cuja meta é o aprender a aprender, passando, como insumo, pelo aprender também. Aulas são importantes, mas apenas instrumentais." (DEMO, 1993, p. 103).

Essas idéias deram sustentação e serviram de referência para a criação do Projeto Pedagógico do ISEP, passando a fazer parte do imaginário pedagógico de professores e alunos.

2.2 - CONCEPÇÃO SUSTENTADORA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO ISEP A PARTIR DA ÓTICA DE SEUS PROFESSORES E ALUNOS

"Fazer referência a limites e possibilidades implica, em primeiro lugar, em considerar as circunstância em que se constroem os projetos. O projeto tem como característica apontar para algo que se apresenta como desejado e necessário. Mas para que não seja uma quimera, fantasia sem consistência, tem também que indicar o possível. A possibilidade de realização do projeto, que é algo ideal, está justamente no real, construído ou por construir. O possível tem que se continuamente reiventado, daí a idéia de transformação como intrínseca nos projetos. Transformação decorrente de intencionalidades que se delineiam no horizonte da convivência, da dialogicidade." (RIOS, 1994, p. 51).

Enquanto professora da Instituição, inúmeras foram as vezes em que, junto com os demais professores, estudamos e discutimos, em encontros sistemáticos, o Projeto Pedagógico do ISEP, com o intuito de compreendê-lo e fundamentar nossas práticas a partir das exigências que o referido Projeto nos colocava.

Nesses encontros, procurávamos buscar em outros referenciais teóricos pontos de convergência e/ou divergência que dessem sustentação a uma análise mais ampla desse Projeto e do contexto em que se fundamentava. Entretanto, não raro sua filosofia e metodologia vinham à tona como pontos de partida e de chegada para análise de seu cotidiano escolar. Com a insistência por este tipo de direcionamento, "naturalmente" cunhou-se o termo: *filosofia e metodologia* para se referir a esse Projeto, tornando-se o centro das atenções de toda ordem.

Não cabe aí nenhuma interpretação reducionista de seu Projeto Pedagógico, apenas o registro de como esses termos carregam um valor socialmente útil atribuído a ele, pelos seus parceiros.

Em alguns momentos percebia que, para explicarmos as situações contraditórias que vivenciávamos, as respostas restringiam-se, subordinavam-se e centravam-se nos ditames destes termos - "é uma questão de ordem filosófico-metodológica", diriam alguns professores e alunos. Esta visão heliocêntrica do Projeto descortina-se quando se tenta compreender e explicar seus problemas e conflitos a partir de uma única lente, meramente pedagógica, independente dos fatores externos. Por outro lado, percebia, também, que o uso desmedido e rotineiro desse termo esvaziava o sentido de sua essência, desprovendo-o de significados mais concretos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Instituição.

Essa facilidade de evocar sua filosofia e metodologia, ora assentada num discurso otimista, ora catástófico ou realista, levava-me a indagar sobre o real significado desses termos e sua contribuição para a formação dos professores.

Hoje, a partir da análise das entrevistas e documentos, depreendo as considerações que, a seguir, passo a explicitar.

2.2.1- PROJETO PEDAGÓGICO: PENSADO-VIVIDO

O Projeto Pedagógico do ISEP é comumente traduzido pelas diretrizes apontadas pelos seus pressupostos filosóficos e metodológicos que dão sustentação à sua estrutura didático-curricular. A este respeito, os entrevistados destacam vários aspectos que foram considerados no momento de sua implantação e definidos a partir das idéias de seu mentor intelectual. Tais aspectos podem ser encontrados nos Documentos Oficiais da Instituição.

Dentre esses, o Documento de Fundamentos da Implantação registra as principais inovações pedagógicas apontadas para este Projeto:

- "a) escola de tempo integral, na qual teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão;*
- b) presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficiente;*
- c) toda matéria será avaliada pela produção do aluno, não por prova ou fichamento de páginas de livros ou por leituras a varejo;*
- d) toda prática terá sua elaboração teórica, como toda teoria terá seu contraste na prática;*
- e) o professor é orientador, stricto sensu, não "matrona científica";*
- f) prevalece a produção individual, embora se deva dar espaço para produção conjunta, quando couber;*
- g) no final do curso, haverá uma tese, que se há de marcar pela demonstração da capacidade de elaborar um projeto pertinente de educação básica, com começo, meio e fim;*
- h) para tanto, o aluno deverá estar disponível o dia todo, do que decorre: começar com poucos e garantir bolsas, dentro de critérios adequados de seleção;*
- i) a disciplina produtiva deve combinar-se com a formação política do aluno - o trato de sua cidadania, por pura coerência, desde o próprio desdobramento curricular, até iniciativas paracurriculares." (ISEP, nº 01, 1989, p. 33-5).*

No que diz respeito à dimensão filosófica do Projeto, o referido documento aponta:

- "a) união de teoria e prática: uma não é maior que a outra, nem substitui a outra;*
- b) atitude de pesquisa, que inspira o ensino e a extensão;*
- c) aprendizagem através da elaboração própria da teoria e da prática;*
- d) professor com pesquisador/orientador, com função de motivar a iniciativa do aluno." (ISEP, nº 01, 1989, p. 46-7).*

Dimensão esta que deveria ser implementada a partir da seguinte organização do trabalho pedagógico:

"O funcionamento diário do curso previa manhãs mais ou menos livres, para facilitar produção do professor e resolver administração colegiada. Os alunos teriam em regra três manhãs ocupadas com ofertas complementares, aulas instrumentais, atividades paracurriculares etc. Às tardes acontecia a orientação de pesquisa. Todo aluno assumia um tema por disciplina e elaborava um trabalho de pesquisa, precedido de três menores cumulativos. A primeira etapa era a própria escolha do tema. O processo de orientação consistia no comparecimento de pelo menos duas vezes semanais por disciplina, quando era discutida a evolução da pesquisa, cobrada leitura, alimentado o processo de discussão crítica." (DEMO, 1993, p. 202).

Expressa ainda o documento acima destacado que o ISEP, apoiado nessas premissas, deverá contribuir para a qualificação do professor da escola básica: *"Investir nele é preciso, em termos de qualidade formal (competência técnica, atualização didática, etc.) e de qualidade política (desenvolvimento da cidadania própria, para poder motivar a cidadania dos alunos"* (ISEP, nº 01, 1989, p. 32) de modo que possa atender as necessidades político-pedagógicas das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Tais pressupostos são usados com frequência pela comunidade Isepiana para destacar, distinguir e/ou diferenciar o projeto de outras práticas de formação de professores.

Mas, em que o ISEP se diferencia das demais práticas de formação de professores, na ótica de seus alunos e professores? Em que ele supera as distorções e os equívocos das habituais práticas de formação de professores?

Teoricamente, os argumentos passam pelas seguintes verbalizações:

"O que diferencia realmente é o fato da formação desse professor de pré-escolar a 4ª série ser em nível superior. Para trabalhar com crianças desses níveis de ensino é necessário ter um profissional que tenha habilidades, conhecimentos suficientes para entender aquele ser que está em processo de crescimento. Você precisa ter um profissional competente para poder trabalhar com isso e o ISEP tem possibilitado a construção desse profissional." (Depoimento verbal de professor).

"Se diferencia pela sua metodologia. No curso de magistério você tem aquela visão de escola tradicional onde o professor aparece como repassador de conhecimentos, o dono do conhecimento e o aluno recebendo as informações. Aqui no ISEP não. O professor na verdade está orientando o aluno num determinado trabalho e o aluno está discutindo, questionando o trabalho junto com o professor. Ele está construindo seu conhecimento, ele não está apenas sendo ouvinte de repasses de informação." (Depoimento verbal de professor).

"Se diferencia em tanta coisa... A pesquisa; essa constante relação dos alunos com a produção e reelaboração do conhecimento; a relação teoria e prática que acontece desde o início do curso; o corpo docente pós-graduado; o profissional da educação básica formado em nível de 3º grau. Esse é um passo na direção da valorização do magistério: a oportunidade dos nossos alunos das camadas populares da rede pública terem acesso a um professor formado a nível de 3º grau." (Depoimento verbal de professor).

"Se diferencia pela própria metodologia, pela maneira como os conteúdos são trabalhados. Em termos teóricos, no que consta nos papéis o ISEP supera o modelo das escolas normais. Agora aquela questão da teoria, do que tem no papel e o que a gente faz realmente na prática aqui com os alunos..." (Depoimento verbal de professor).

"O ISEP se diferencia pela proposta de trabalho, pela metodologia empregada. Essa é uma diferença bem gritante. Não sei se por ser uma academia aqui se transita mais o conhecimento, se socializa mais. Mas a gente tem muitas falhas aqui dentro, tem um monte de coisas que deveriam melhorar..." (Depoimento verbal de professor).

"A questão da metodologia, a introdução da pesquisa. O trabalho de pesquisa é uma diferença. O curso de magistério não prepara o professor para pesquisar. Mas fica a pergunta: será que esses trabalhos de pesquisa que a gente está obrigando os nossos alunos a fazerem são de qualidade?" (Depoimento verbal de professor).

"Ele se diferencia pela qualidade de seu ensino. O corpo de professores está comprometido com a qualidade do ensino. Os professores procuram avançar e trabalhar politicamente para que os alunos consigam superar as lacunas que teve a nível de 2º grau." (Depoimento verbal de professor).

"Para mim a diferença entre a escola normal e o ISEP é que lá se forma o professor conservador, enquanto aqui se forma o professor criativo, pesquisador, questionador. Essa é a grande diferença do ISEP." (Depoimento verbal de aluno).

"A principal diferença está na grade curricular do curso de magistério. Ela não atinge as necessidades do professor. É uma grade curricular descontextualizada, é só para tu fazeres e aprenderes o mínimo possível. Ela não te dá condição para tu assumires uma turma. No ISEP não, ele te prepara para isto." (Depoimento verbal de aluno).

"A própria visão de mundo que o ISEP te oferece que o curso normal não oferece. Você sai daqui com uma visão de mundo, de sociedade que vai enfrentar... Na escola normal a gente sonhava com aquela escola passiva, aquele aluno padrão... (Depoimento verbal de aluno).

Podemos considerar, a partir dessas falas, que o ISEP, por ser uma Instituição de Ensino Superior e defender uma metodologia inovadora, na qual o ensino, a pesquisa e a relação teoria e prática são resignificados, delineando um ensino de qualidade, ao objetivar

a formação do professor criativo com uma visão crítica de sociedade, diferenciaria-se de outras propostas de formação inicial de professores.

Mas, como é que esse conjunto de valores e ideais pedagógicos se transformam em práticas concretas? Onde se configura o confronto entre as intenções (ideário pedagógico) e as possibilidades de efetivá-las?

Um desses confrontos, apontados pelos sujeitos da pesquisa, revela-se pelas diferentes maneiras de conceber, entender e pôr em prática os pressupostos do projeto pedagógico do ISEP. A diversidade de entendimento quanto às finalidades de suas diretrizes filosófico-metodológicas leva a uma variedade de práticas pedagógicas que, ao que parece, não estão afinadas e destoam dos ideais propostos. Tal diversidade tem sido considerada como um dos elementos dificultadores da concretização desse projeto.

"O projeto do ISEP é um projeto desafiador na medida em que traz uma série de perspectivas e que talvez pudéssemos viabilizá-lo se tivéssemos condições objetivas e tivéssemos uma unidade de entendimento da proposta, não uma coesão, não uma homogeneidade, mas uma unidade de pensamento, de entendimento." (Depoimento verbal de professor).

"O que falta no ISEP é um projeto pedagógico único onde haja uma concretização e que as pessoas aprendam que democracia é você respeitar uma decisão coletiva que não necessariamente é consensual e nem unânime. E então acontece as práticas que a gente está vendo aqui, cada um faz uma coisa." (Depoimento verbal de professor).

A diversidade de entendimento do que seja esse Projeto é atribuída ao aumento do número de professores e alunos na Instituição no decorrer de sua materialização, trazendo no seu bojo diferentes correntes ideológicas que se confrontam, à medida que seus referenciais e suas opções políticas divergem.

Essa diversidade de entendimento - fruto das pluralidades de concepções de homem-mundo-escola-sociedade construídas pelos sujeitos na interação com um determinado

contexto histórico-cultural - tem sido considerada como um elemento que não tem possibilitado uma unidade de pensamento acerca de sua proposta pedagógica.

Tal diversidade, também, é explicada pela falta de clareza do que seja este Projeto no que concerne a seus pressupostos filosóficos-metodológicos. Esta falta de clareza, evidencia-se, desde a sua gênese, provavelmente pelo pouco tempo em que o grupo de sustentação política esteve à frente de seu direcionamento ideológico, considerado um ponto forte para que esta perspectiva teórica se mantivesse. Aliado a isto, a desarticulação interna de seus professores e alunos contribuiu, também, para que as bases teóricas desse Projeto não ficassem muito claras. Sobre isto nos fala um professor:

"A questão do que foi pensado, na verdade, não ficou muito claro até pelo próprio tempo em que esse projeto realmente foi pensado. Me parece que o ISEP não tem mais o que tinha antes e que era forte: uma direção ideológica clara. O grupo que pensou ficou muito pouco tempo na direção ideológica do ISEP. Na medida em que esse grupo que pensou o ISEP começou a sair, passa a não se ter mais uma relação com o poder político. Naquele momento a relação desse grupo com o poder político local era uma relação que garantia um pouco o sucesso da proposta porque dava suporte econômico e suporte de aceitação ideológica. A proposta do ISEP nasce com essa perspectiva de sucesso porque havia um grupo pensante, um grupo articulado ideologicamente tentando trabalhar isso. Esse pouco tempo que o grupo pensante ficou no ISEP não conseguiu fazer com que o projeto se concretizasse totalmente. Não conseguiu criar as bases para esse projeto, tanto é, que não se tem muito claro o que se pensou realmente. Se conhece muito pouco da proposta originária, as pessoas hoje se perdem muito. Vejo que o problema maior a nível da experiência do ISEP é um pouco a falta de um projeto político ideológico claro, hoje." (Depoimento verbal de professor).

A responsabilidade em assumir uma prática pedagógica "revolucionária" que viabilizasse os pressupostos pedagógicos do curso deixou alguns professores receosos diante do novo, do desconhecido, da atitude de ter que romper com as "estruturas tradicionais de ensino" por uma prática inovadora, até então não muito clara.

"Quando entrei aqui no ISEP, entrei com um certo temor. Parecia que tudo que tinha visto da minha prática docente, até então, não serviria para nada. Aqui ia ter que fazer de outra forma, sem aproveitar nada daquilo que vinha trazendo, apesar de ter feito o concurso e ser selecionada com aquilo que já trazia da minha prática docente. A impressão que dava era que eu tinha que esquecer, tinha que jogar fora tudo que sabia e aqui ia aprender o certo (...) Uma outra coisa não muito bem definida, não muito clara era a tal da metodologia nova que eu deveria abandonar tudo por ela." (Depoimento verbal de professor).

Além da diversidade de entendimento dessa proposta pedagógica e da falta de clareza sobre ela, a alteração do quadro político do Estado e as condições objetivas de trabalho desfavoráveis em função da perda do prédio, aliadas a outros fatores de ordem conjunturais, são apontadas pela sua comunidade educativa como um dos principais obstáculos para sua efetivação, criando-se, portanto, situações que passaram a ser contabilizadas e responsabilizadas ora por um **projeto pensado** (o que se pensou fazer), ora por outro, **projeto vivido** (o que se faz efetivamente).

"O distanciamento entre o que foi pensado e o que existe hoje esta ligado ao fato daquilo que foi pensado era quase inviável. Só era viável com as condições especiais em que o curso foi implantado. Quando essas condições especiais, aí me refiro ao quadro político do Estado, se alteraram inviabilizou-se a proposta naquilo que é preconizado." (Depoimento verbal de professor).

"A metodologia do ISEP, a vivenciada, se perdeu ao longo do tempo. Se perdeu em função da própria falta de contextualização histórica dela. Você não conseguiu superar determinadas situações políticas que ocorreram para garantir que essa perspectiva teórica pudesse se manter." (Depoimento verbal de professor).

Por outro lado, por ser considerado um projeto desvinculado da realidade educacional e cultural do Estado, sua operacionalização tem revelado conflitos ao tentar conciliar uma

dada realidade que hoje se apresenta a nós com os seus ideais postulados. Seus professores assim se expressam:

"Poderia colocar a arrogância de como o Instituto foi materializado. Ainda hoje nós pagamos um ônus por essa forma de como o Instituto chegou, se instalou e se proclamou superior. Isso não faz parte nem da compreensão, nem das expectativas das pessoas que hoje estão aqui e que materializam essa proposta (...) O ISEP pensado teve pontos fantásticos, mas o ISEP concretizado trouxe uma série de problemas que hoje estão sobre nossas responsabilidades, que na realidade não fomos nós que implantamos, pelo contrário, se fossemos nós teríamos feito de uma forma bem diferente, com certeza de uma maneira bem mais competente (...) A gente tem por exemplo a experiência do Instituto que teoricamente é muito bonito pensar na formação de um professor pesquisador, na formação de um profissional superior, de realizar um trabalho docente sem aulas. A gente teria uma série de chavões que considero da parte do professor Pedro Demo que na hora da gente materializar, a gente verifica, por exemplo como que o curso foi colocado para ser elitista ao máximo e hoje nós temos que responder até por um alto índice de evasão que a gente não é responsável por isso. Talvez sejam pontos bonitos, fantásticos mas que na prática..." (Depoimento verbal de professor).

"Acho que o que foi planejado na verdade era uma idealização, que mesmo que não tivesse acontecido todas as coisas que aconteceram, ele era mesmo um negócio, assim, meio irreal. Fala-se muito aqui sobre consciência crítica, mas o que percebo é que as vezes as pessoas não conseguem olhar e fazer uma crítica disso, é um negócio meio sagrado, meio tabu para se poder mexer." (Depoimento verbal de professor).

Na medida em que íamos materializando o Projeto Pedagógico institucional, o confronto e a distância entre o que fora pensado em termos de ideais e o que se tem vivenciado na prática cotidiana dos professores e alunos tornavam claro a existência de dois projetos: o **projeto pensado** (ideal) e o **projeto vivido** (real), revelando-se paralelos, distintos e antagônicos.

O descompasso entre esses dois projetos emergiu, com maior clareza, quando solicitei aos entrevistados que falassem a seu respeito e, não raro, perguntavam:

"Qual projeto ? O pensado ou o vivido?"

O projeto pensado, sou sincera, não conheço porque cada um diz uma coisa. Lembro que li os Caminhos da Educação na época do concurso, a bíblia, e não ficou claro para mim o que era. Não ficou claro para mim em nenhum momento o projeto do ISEP, o idealizado. O vivido muito menos porque entrei em um momento de muito conflito, onde nada caminhava, não posso te dizer que direção tinha, para que sentido a gente estava indo (...) O tal do projeto pedagógico, a linha, ela sumiu, era uma linha imaginária, hoje em dia é uma linha inexistente. A prática é de cada um, cada um faz dentro do que acha que está correto, não de uma linha pedagógica. Não vejo essa linha pedagógica, não sinto." (Depoimento verbal de professor).

"Mas qual metodologia? A de hoje ou a da proposta? (Depoimento verbal de professor).

O distanciamento entre uma situação ideal e real levou-nos a realizar algumas mudanças na sua estrutura didático-administrativa, sob o argumento de se corresponder às novas exigências do momento histórico. Tais mudanças decorreram da oferta do curso em dois turnos (manhã e tarde), deixando, portanto, de ser um curso de tempo integral tanto para professores quanto para os alunos; divisão de alunos em turmas; divisão de professores em turnos de trabalhos; aumento de carga horária para as aulas instrumentais; diminuição do número de avaliação (de quatro para três).

"Desde que esta proposta foi pensada, de lá para cá, já houve inúmeras modificações. Até hoje a gente não para de modificar. As modificações que houve do ponto de vista da metodologia foram para melhor." (Depoimento verbal de professor).

"Se a gente esta buscando caminhos para não se perder de vez e nem total essa metodologia, a gente tem que não ter a idéia cristalizada de que ela tinha que ser só daquele jeito. É uma tentativa de não se perder a metodologia mas tentar achar um caminho que seja melhor para a gente, para os alunos e para o curso." (Depoimento verbal de professor).

"O ISEP foi pensado como uma escola de tempo integral funcionando em dois turnos. Pela manhã havia algumas atividades, aulas instrumentais, um período para o professor estudar e a tarde eram feitas as orientações acadêmicas. Nessas mudanças que ocorreram, o caminho que se encontrou para poder enfrentar todas as crises advindas da questão dos baixos salários foi a divisão em dois turnos. Hoje o ISEP funciona com um grupo de professores pela manhã e outro grupo pela tarde. Nós temos alunos matriculados no turno da manhã e alunos matriculados no turno da tarde. É claro que isto, com certeza, deve ter trazido alguns problemas para a proposta." (Depoimento verbal de professor).

Entretanto, esse processo de mudança encontrou uma certa resistência e foi encarado com muita cautela por parte de alguns professores e alunos que ponderavam sobre as consequências advindas deste processo, pois poderia descaracterizar o projeto original, distanciando-se de suas perspectivas teóricas a partir do momento em que concessões, trocas, perdas e avanços poderiam ser feitos.

Tal resistência desencadeou um confronto de correlações de forças, de poder, de embates teóricos entre aqueles atrelados a uma idéia inicial, querendo manter os pressupostos filosófico-metodológicos do projeto original como sustentadores de suas práticas educativas - associados aos professores e alunos fundadores, tachados de conservadores, saudosistas, otimistas, tendo como lema: "ISEP: ame-o ou deixe-o" - e aqueles que questionavam esta idéia inicial exigindo, portanto, mudanças em alguns pontos considerados essenciais para a continuidade do Projeto, associados aos professores e alunos novatos, sob o lema: "ISEP: nunca mais."

"Isso advém muito dessa confusão que se faz entre a filosofia e a metodologia do curso, para muitos isso não é incorporado. Se divide o grupo primeiro, que são os professores fundadores, são aqueles idealistas que vestem a camisa e os outros são os transformadores, os que tentam imprimir um novo rumo ao Instituto." (Depoimento verbal de aluno).

"Acho que o ISEP tende a ser realmente um núcleo de formação de professores, mas algumas coisas poderiam ser modificadas para a gente conseguir realmente de fato atingir esse objetivo. (...) Por enquanto o ISEP esta muito atrelado aquela idéia inicial e aquela idéia inicial de como ele foi pensado tem se mostrado ineficaz, mas a gente ainda reluta, ainda fica atrelado a esta idéia inicial e não tem modificado muitas coisas que deveriam ser modificadas. Parece que as pessoas, algumas delas, ainda se sentem encantadas com aquele projeto inicial e não tem acompanhado o curso da história do ISEP que tem mostrado que aquele projeto inicial precisa ser reformulado se adequando às novas exigências do momento, que tem demonstrado que não está dando certo algumas coisas." (Depoimento verbal de professor).

Marketing político para firmá-lo no panorama educacional do Estado, sua filosofia e metodologia, ao mesmo tempo que tem recebido os mais variados adjetivos para cunhá-la como uma proposta inovadora - "é uma proposta de referência, diferente, arrojada, avançada, inovadora, audaciosa, ousada, interessante, desafiadora, espetacular, progressista, coerente, pertinente, lógica" - sua performance tem evidenciado o hiato que se estabelece entre o pensado e o vivido - "é uma proposta que prima pelo individualismo, sua metodologia é encastelada, dogmática, fantasiosa, fora da realidade, um mosteiro, um tabu, é neo-escolanovista..."

"A experiência do Instituto, apesar de ousada e inovadora tem pago um preço muito alto por todos esses adjetivos que carrega. Esse preço muito alto é uma coisa histórica que não é de responsabilidade especificamente daqueles que hoje estudam, vivenciam e materializam essa proposta (...) Hoje a gente tem procurado remendar, costurar, arrumar uma série de desgraças que talvez aquele momento inicial pela euforia, pelo apoio, pelas condições objetivas que a gente tinha pareciam acertos, virtudes,

pontos positivos e isso hoje na prática tem sido um peso, um problema, uma desgraça para gente administrar..." (Depoimento verbal de professor).

"Vejo essa questão do ISEP muito vinculada até com a proposta escolanovista. Isso para mim é um neo-escolanovismo revestido de um discurso dialético, um discurso libertador (...) Em função da proposta pedagógica, muitas vezes a gente tem que se adequar a esta proposta mesmo não concordando com ela na sua totalidade." (Depoimento verbal de professor).

O **projeto pensado** está relacionado ao que se pretendeu fazer em termos de suas ações pedagógicas, e o **projeto vivido** é o que efetivamente se concretiza no interior de sua prática a partir, ou não, do que fora pensado. Assim, no decorrer das falas dos sujeitos da pesquisa, a dimensão do tempo - ontem/hoje - aparece como elemento para caracterizar esses projetos. O **projeto pensado** quase sempre é atrelado ao ontem, remoto, longínquo, inicial, antigo e, portanto, irreal, utópico e fantasioso. O **projeto vivido** é o que se materializa hoje, agora, portanto é real e concreto.

Por outro lado, o **projeto pensado** e implantado quase sempre é associado à estrutura oficial do Estado, como fruto das políticas públicas por ele propagado e pela maneira de se estabelecer no cenário educativo com todas as condições objetivas, materias, pedagógicas e políticas favoráveis, possibilitadas pelo apoio incondicional do Governo do Estado na figura da Secretaria de Estado de Educação.

Quanto a sua elaboração, críticas foram feitas pela não oportunidade de se discutir e de se propor democraticamente suas bases teórico-metodológicas, ficando restrita a um grupo seleto de pessoas que, ironicamente, foi denominado de "os iluminados."

Assim, o **projeto pensado** está associado, ao que parece, a um modelo ideal, formalizado institucionalmente e, sobretudo, proposto por outros. Ao sentirem-se excluídos do momento da concepção desse projeto, professores e alunos apontam seus autores como

os responsáveis pelas distorções existentes entre o plano ideal e o material. Daí ser visto como irreal e utópico.

No momento em que as condições institucionais e históricas vão dando o contorno para este projeto, a realidade vai revelando certas contradições e conflitos, passando a exigir mudanças e novas determinações para seus rumos. Desta forma, na medida em que a realidade objetiva distancia-se do projeto formalizado institucionalmente, surge um outro projeto, denominado de *projeto vivido*.

Portanto, o *projeto vivido* é aquele que vem se concretizando a partir das relações sociais estabelecidas pelas práticas pedagógicas de seus professores e alunos no embate entre o cotidiano escolar e seu ideário pedagógico. Daí ser visto como real e concreto.

À medida que professores e alunos avaliam o *projeto vivido* com o *projeto pensado* percebem o distanciamento entre eles. Neste confronto, (re) produzem a (in) compreensão desses projetos, entendendo-os como se fossem paralelos, distintos e antagônicos.

Ao considerarmos que qualquer projeto pedagógico é construído a partir da relação entre o plano ideal e o real, é possível inferir que não há dois projetos paralelos, mas sim um em construção permanente, que se modifica conforme as exigências postas.

3- A RELAÇÃO ENSINO-PESQUISA: INTENÇÕES E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ISEP

"Uma teoria que aspira a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática." (VAZQUEZ, 1977, p. 239).

Vários estudos sobre o ensino superior analisando os cursos de graduação e/ou de pós-graduação no que concerne à qualidade de seu ensino e de suas pesquisas, têm reafirmado a importância da manutenção do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa como diretriz curricular orientadora e organizadora do trabalho pedagógico desse nível de ensino.

Não vamos aqui entrar no mérito da questão do reconhecimento dessa importância, até porque é uma discussão historicamente superada, pelo menos no plano teórico. A questão é outra e traduz-se pelo desafio de refletir e analisar como, quando e onde o ensino e a pesquisa se articulam e se associam num determinado curso de formação de professores no âmbito do ensino superior, objeto de estudo deste trabalho.

A relação de ensino-pesquisa, que traz em seu bojo a discussão do par teoria-prática, tem se constituído, entre outros³⁹, em eixos curriculares norteadores de projetos pedagógicos dos cursos de formação dos profissionais de ensino, cuja concretização possa atender as reais necessidades da dinâmica escolar quanto a produção e socialização de saberes e conhecimentos científico, filosófico, técnico, artístico e popular, produzindo uma profissão docente que responda ao imperativo de um trabalho de qualidade.

³⁹ - Sistematizados e defendidos pela ANFOPE, citados na página 26 deste trabalho.

É preciso deixar claro que tal entendimento não se reduz a atribuir caráter super-valorativo à formação do professor como elemento constitutivo de se instituir um trabalho docente de qualidade, nem muito menos reproduzir a crença ou o otimismo ingênuo de que basta se ter uma boa formação para se ensinar bem. As condições materiais e os limites históricos e institucionais que envolvem tanto os cursos de formação de professores quanto o trabalho docente nas instituições de ensino revelam suas discrepâncias e relativizam este determinismo.

PERRENOUD (1993, p. 93), ao desmitificar a fé que se professa quanto à relevância da formação do professor para a melhoria de sua prática pedagógica nos adverte: *"a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites."*

Ao se considerar, portanto, a relação ensino-pesquisa como um dos núcleos integradores da formação dos profissionais de ensino, posto que deve ser trabalhada na trajetória curricular abarcando as diferentes áreas do conhecimento de forma a se constituírem em unidades indissociáveis da práxis educativa, seu compromisso maior está em se articular com as demais relações que compõem o fenômeno educativo: escola-sociedade, político-técnico, teoria-prática, conteúdo-forma, professor-aluno, ensino-aprendizagem.

Tal postura possibilitaria compreender e desvelar as contradições da escola e da sociedade que emergem no trato do conhecimento, pois só a partir de situações concretas e compartilhadas numa determinada prática educativa no interior dos cursos de formação é que o fenômeno educativo e as demais práticas sociais podem ser entendidas, analisadas e superadas. A aproximação dos futuros profissionais de ensino a uma realidade escolar estaria muito mais garantida se concretizada, então, via relação ensino-pesquisa.

Estas questões encontram eco no pensamento curricular de inúmeras instituições de ensino e associações de professores preocupados em definir diretrizes políticas para os

curso de formação dos profissionais de ensino, tendo em vista um curso "voltado" para as realidades de nossas escolas.

Entretanto, ao considerarmos que a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento gravitam em um cenário muito mais amplo, complexo e contraditório que caracteriza a nossa sociedade capitalista, não se pode deixar à margem da discussão do processo de construção do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa, o contexto sócio-econômico-político e cultural em que as condições objetivas e materiais são "dadas" para a produção e socialização coletiva desse conhecimento.

Compreender o processo de construção dessa relação indissociável num determinado contexto é reconhecer que *"a articulação entre ambos os processos dependem de um conjunto de circunstâncias históricas e variáveis que vão desde as políticas educacionais e científicas, passando pelas condições de recursos, equipamentos, espaço e tempo, chegando até as peculiares idiosincrasias de personalidade dos profissionais que desenvolvem esses trabalhos."* (PAOLI, 1988, p. 28)

Em outras palavras, o princípio da indissociabilidade de ensino-pesquisa expresso em leis, projetos pedagógicos, documentos, pareceres enquanto pressuposto educativo institucional e normativo é imprescindível à organização do trabalho pedagógico, porque revela uma intenção deliberada dos rumos pedagógicos que a escola deve tomar, mas esta intenção, por si só, não é garantia de que tal princípio se concretize.

Inúmeros trabalhos científicos e relatos de experiências de projetos pedagógicos que trazem como diretriz essa indissociabilidade denunciam que tal princípio tem ficado restrito apenas à esfera normativa das instituições de ensino, não convertendo-se, de fato, em realidade no interior dos cursos de formação de professores e, ao que parece, ainda estamos longe de construí-lo como prática efetiva de organização do trabalho pedagógico.

Reconhecemos, entretanto, que a busca da concretização dessa relação é complexa tanto na sua origem quanto na sua existência, pois o processo de construção dessa relação

debate-se, por um lado, com os entraves pedagógicos, organizacionais, políticos, administrativos e burocráticos nas instituições de ensino e, por outro, confronta-se com uma pluralidade de concepções e matizes ideológicas acerca do significado atribuído ao ensino, pesquisa e das possíveis relações entre essas dimensões. Esse significado é produzido na e pela dimensão do trabalho docente onde, na maioria das vezes, se (re) produz ou mesmo se perpetua a cisão dessa relação, a princípio indissociável.

Por ser um processo em construção, torna-se fundamental que encontremos caminhos, se não para superar, pelo menos para atenuar essa cisão, a fim de não reproduzirmos um discurso pedagógico que tende a esvaziar o valor da contribuição efetiva desse princípio para a melhoria da formação dos profissionais de ensino.

Como diz PAOLI (1988, p. 51), *"a afirmação pura e simples do princípio da indissociabilidade, enquanto regra legal e normativa, pode ter significado importante, mas corre o perigo de ser uma afirmação no vazio, caso não seja concretizada como um processo de construção."*

O desafio que se coloca para nós é que a unidade indissociável desse princípio deve estar ancorada, essencialmente, no projeto pedagógico institucional. Torna-se imprescindível que hoje os cursos de formação dos profissionais de ensino, a partir de um trabalho coletivo, definam, enquanto diretrizes político-pedagógicas, o que se propõem a alcançar em termos de objetivos, finalidades e práticas sociais, vislumbrando e construindo os caminhos a serem percorridos por seus sujeitos históricos, para que a relação ensino-pesquisa saia da condição de "invisibilidade."

Todavia, tal princípio não pode ficar circunscrito apenas à esfera institucional e normativa pois, como já afirmamos anteriormente, não é condição suficiente para modificar, por si só, as práticas estabelecidas. Por ser um trabalho de construção coletiva, é preciso haver o compromisso daqueles que compõem a comunidade educativa em estendê-las às suas práticas pedagógicas.

Assim, a materialização desse princípio não se faz no plano do abstrato nem no plano do ideal. Ela exige parceria entre instituição-sujeitos e *"devem ser compreendidas enquanto expressão de um projeto formulado e elaborado não só por indivíduos particulares como também pela própria instituição (...) é fruto de uma decisão política cabendo a esta oferecer condições objetivas de concretização."* (FÁVERO, 1989, p. 52).

A análise do processo de construção do princípio da indissociabilidade de ensino-pesquisa no Curso de Formação de Professores do Pré-Escolar a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental desenvolvido no ISEP *se constitui no fio condutor deste item do trabalho, uma vez que tal princípio, aliado ao da indissociabilidade teoria-prática e ao da formação de professores-pesquisadores, constituem-se em eixos curriculares de sustentação de seu projeto pedagógico.*

Assim, opto por trazer para a discussão temas relacionados à formação de seus professores e alunos e a concepções da relação ensino-pesquisa no que diz respeito ao seu processo de ensino-aprendizagem: aulas instrumentais, orientações acadêmicas, avaliação, produção do conhecimento, relação teoria-prática e interações de professores/alunos.

As intenções deliberadas quanto ao princípio da indissociabilidade de ensino-pesquisa, expresso como eixo curricular no Projeto Pedagógico do ISEP, têm um valor social importante, mas sua concretização tem demonstrado o quanto as práticas pedagógicas que se materializam nesta Instituição se distanciam desse princípio. No decorrer de sua história deparamo-nos com inúmeros confrontos a partir dos quais perplexidades, dúvidas e indagações sobre a qualidade do ensino e das pesquisas ali desenvolvidas emergiam com vigor.

3.1- A FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE: Alguns Confrontos

Umas das grandes questões levantadas hoje para a melhoria da qualidade do ensino diz respeito ao *processo de formação dos sujeitos* que corporificam o processo ensino-aprendizagem: professores e alunos.

No entanto, a realidade que brota do confronto projeto pedagógico - trabalho docente - condições objetivas de trabalho explicita inúmeros embates que podem redundar no questionamento da qualidade da formação acadêmica e profissional do professor e da formação escolar do aluno.

Como este confronto se estabelece no ISEP?

No que se refere ao trabalho docente, a esfera da formação acadêmica e profissional construída deveria aparecer como um dos elementos propulsores para um desempenho profissional de qualidade.

Afinal, o ISEP queria um professor “diferente” daquele posto no ensino convencional.

Um professor que:

- “a) em primeiro lugar, é pesquisador, nos sentidos relevados: capacidade de diálogo com a realidade, orientado a descobrir e a criar, elaborador de ciência, firme em teoria, método, empiria e prática;*
- b) é, a seguir, socializador de conhecimentos, desde que tenha bagagem própria, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa;*

c) é, por fim, quem, a partir de proposta de emancipação que concebe e realiza em si mesmo, torna-se capaz de motivar o novo pesquisador no aluno, evitando de todos os modos reduzi-lo a discípulo subalterno." (DEMO, 1990, p. 48).

Entretanto, o desempenho profissional dos professores do ISEP tem sido apontado como um dos entraves para se construir um trabalho docente fundamentado na relação ensino-pesquisa. A cisão ou mesmo o privilegiamento de um dos polos desta relação são tributados a uma possível prática equivocada de seus professores-orientadores, edificada na sua formação acadêmica e/ou na sua experiência profissional que impossibilitaria de entender e por em prática um ensino centrado e veiculado mediante a prática da pesquisa.

Ao refletirmos sobre a qualidade de nossos trabalhos e as dificuldades em desempenharmos o papel de professores-pesquisadores, atribuído a nós pelas diretrizes metodológicas do projeto, ressentíamos-nos de uma formação acadêmica mais sólida que tivesse nos possibilitado discussões teóricas e experiências sistemáticas no processo de ensino-aprendizagem quanto a atividade de pesquisa.

"Realmente na faculdade nunca fiz pesquisa, nunca trabalhei com pesquisa. Nem me lembro de ter feito a disciplina Metodologia da Pesquisa nem Metodologia Científica, isso só fui ver no Curso de Especialização. Depois no Curso de Ciências Sociais fiz Metodologia Científica e tive a oportunidade de entrar na pesquisa mas muito por cima, de uma forma não aprofundada até mesmo porque fazia faculdade à noite. Mesmo assim, tentava, sempre que era possível, nem que fosse uma vez ou outra, ir caminhando em cima disso e o contato maior realmente que fui ter foi com a entrada no ISEP?" (Depoimento verbal de professor).

"Quando fiz Metodologia Científica? Quando fui fazer o Curso de Especialização. Quando consegui fazer um projeto de pesquisa, bibliográfico, é claro? Só no término do Curso de Graduação quando fiz o TCC." (Depoimento verbal de professor).

"No meu entendimento o grande problema é a questão do profissional. O professor precisa ser mais trabalhado, mais reciclado, se envolver mais em pesquisa, assim como nossos alunos. É preciso que os professores que foram formados dentro de uma concepção de universidade tradicional de repasses de conteúdos sejam hoje trabalhados como produtores de conhecimentos. Porque digo que a gente precisa ser trabalhado como construtores de conhecimento? Porque na minha prática com os meus alunos sinto que talvez a dificuldade que eles apresentam seja a mesma dificuldade que eu apresento também. (...) No ISEP, pelo despreparo de alguns professores, você nota que em vez da gente progredir na linha da pesquisa enquanto princípio científico a gente retorna, de uma maneira mais segura, a transmissão do conhecimento."
(Depoimento verbal de professor).

Assim, ao avaliarmos a nossa formação acadêmica e o nosso trabalho docente, denunciemos a inexpressividade (ou ausência mesmo) da pesquisa como atividade sistemática de construção de conhecimento nas instituições onde nos formamos. Ressentimo-nos de experienciar um projeto institucional que tivesse como parâmetro de sustentação do discurso pedagógico a relação ensino-pesquisa e, mais especificamente, de disciplinas que pudessem instrumentalizar-nos para melhor compreensão das teias do ato de pesquisar. O contato inicial com a atividade de pesquisa, para muitos professores do ISEP, inicia-se de forma difusa e simplória com o acesso aos Cursos de Especialização ou ao término do Curso de Graduação com a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), através da elaboração de trabalhos de monografias.

Ao ingressar no ISEP, onde a pesquisa pretende ser o eixo central do processo de ensino-aprendizagem, muitos professores afirmam que foi a partir do desenvolvimento do trabalho docente nesta Instituição que se aproximaram da atividade de pesquisa, funcionando como o "portão de entrada" para o despertar da pesquisa e da produção científica.

"O Instituto para mim foi uma escola. A metodologia do Instituto é bem diferenciada daquilo que vinha fazendo, então tive que aprender muita coisa, desde o aprofundamento com relação aos conteúdos teóricos da parte da Filosofia, História e Sociologia da Educação até em relação aos princípios metodológicos do Instituto. Esse reaprender foi altamente positivo porque houve um afinamento dos meus propósitos com aquilo que objetivava o Curso: a pesquisa enquanto princípio educativo, a produção teórica (...) Apesar de já ter concluído o Curso de Especialização aqui foi realmente a minha escola em termos de produzir textos, artigos e avançar em relação a produção de conhecimento. Me encontrei enquanto professor. (...) Mesmo tendo feito o Curso de Especialização na Universidade o contato mesmo que a gente chegou a ter com a produção do conhecimento foi com a produção da Monografia e mesmo assim não era uma coisa que fazia parte da ideologia do Curso como um todo." (Depoimento verbal de professor).

Aliada à inexperiência em atividades de pesquisa, os professores que têm incorporado a investigação como atividade premente do desenvolvimento de seu trabalho docente levantam, também, alguns entraves institucionais para se tornarem de fato professores-pesquisadores.

"A extensão e a pesquisa, principalmente, se perdeu muito na burocracia. Aquilo que nós deveríamos colocar como eixo de sustentação do ensino, que seria a pesquisa e fazer disso uma relação com a comunidade através da extensão, nós não conseguimos mais fazer a partir de um determinado momento (...) Nós não estamos fomentando a pesquisa numa perspectiva da capacitação dos professores discutindo as dimensões metodológicas. A pesquisa se colocou em nível de receber e analisar os projetos e tentar barganhar recursos financeiros junto a FEP como instância superior do ISEP. Por outro lado, os professores do ISEP não tem uma carga horária para pesquisa. Fica muito difícil você fazer pesquisa com seriedade, pesquisa na perspectiva científica. Quem faz, faz com muito sacrifício, faz por interesse pessoal e não por incentivo da Instituição." (Depoimento verbal de professor).

Todavia, no bojo dessas tensões emergem práticas de pesquisas⁴⁰ no interior da Instituição, sinalizando uma dada concretização, ainda restrita, da intenção de se ter professores-pesquisadores.

A in experiência profissional na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido considerada, também, como um obstáculo para o não aprofundamento das pesquisas dos alunos cujo foco de análise diz respeito ao cotidiano das escolas que atendem esses níveis de ensino. É comum ouvirmos depoimentos das conseqüências desse "deslize": o debate se esvai, esgota-se e o aluno fica limitado, muitas vezes, à pesquisa bibliográfica, sem entender e compreender a dinâmica escolar pesquisada.

"O nó dessa proposta do ISEP é que os professores, na maioria, não tem vivência do que é o Ensino de Pré-Escolar a 4ª série do Ensino Fundamental. Acaba se dando aqui a formação de uma Licenciatura para a Universidade ou para o Ensino de 2º Grau e não de Pré-Escola a 4ª série, isso por conta da falta de experiência, de vivência de docência nesses níveis de ensino." (Depoimento verbal de professor).

"Um dos fatores fundamentais que a gente tinha que se debruçar é como fazer para que os professores do ISEP penetrem mais no universo da educação básica. A grande maioria dos nossos professores ainda não conseguiu se desligar da sua formação específica (...) Esse é um ponto fundamental: os nossos professores poucos têm experiências com relação a pré-escola e ao ensino de 1ª a 4ª série." (Depoimento verbal de professor).

"O que marcou na disciplina Prática Docente foi a questão de escolhermos a nossa linha de trabalho na educação pré-escolar e os nossos professores-orientadores, uns três ou quatro, não tinham condições de nos avaliar pois não entendiam nada da educação pré-escolar." (Depoimento verbal de aluno).

⁴⁰ - Ver as pesquisas aprovadas e em desenvolvimento dos professores do ISEP no Caderno de Pesquisa, Belém-Pa, V 1, nº 1, out., 1992.

Contudo, alguns professores negam o viés da formação acadêmica e profissional e argumentam de forma contrária, como demonstra o depoimento deste professor.

"Tenho dito por aí fora que o maior triunfo que o ISEP tem é ter um quadro docente competente e preocupado com a educação básica. O aluno que entra aqui, se souber aproveitar esta convivência com as pessoas que estão aqui, vai sair muito bem qualificado (...) O fundamental é isso: nós temos pessoas aqui com potencial tamanho, preocupados com o ensino básico. Hoje o ponto principal é o quadro docente qualificado." (Depoimento verbal de professor).

O confronto estabelecido pelas diferentes concepções sobre a qualificação docente instaura, ao meu ver, uma questão desafiadora: "até que ponto a formação inicial dos professores do ISEP e a inexperiência em pesquisa e na docência das séries iniciais de escolarização limitam a formação (dos professores e alunos) desejada?"

A frágil fundamentação teórico-prática dos alunos, "adquirida" durante a sua formação escolar, também tem sido apontada como um dos aspectos que dificultam a concretização da pesquisa em sua plenitude e, por conseguinte, torná-los professores-pesquisadores produtores de ciência.

"Os alunos vêm de um 2º Grau e a gente sabe quais são as características dessas escolas de uma maneira mais ou menos generalizada em nosso país. Quais são as limitações que esses alunos trazem dessa escola? Inúmeras..." (Depoimento verbal de professor).

"Um outro problema que é genérico é o fato de recebermos alunos do 2º Grau sem a habilidade necessária de leitura, principalmente. O aluno que chega no nosso curso, não quero generalizar, mas na sua maioria não são leitores e vêm fazer um curso onde o requisito básico é exatamente ser leitor, já que ele vai trabalhar numa perspectiva diferente daquela tradicional. Ele não terá seqüências de aulas, aqui ele recebe aulas na medida das necessidades, ele aqui desenvolve um trabalho individual de pesquisa. Essas pesquisas no momento inicial é um momento de leituras, é preciso que o aluno seja um leitor. Isto é uma tarefa que os professores tem que

desempenhar: transformar esse aluno que não é leitor, nem mesmo leitor de prazer, não só de prazer mas como um leitor interessado, um leitor com uma concepção científica." (Depoimento verbal de professor).

"A pesquisa em Teorias da Educação é muito limitada a pesquisa bibliográfica talvez porque seja uma disciplina do primeiro e segundo semestre do curso em que o aluno ainda não está acostumado a pensar e a ter uma elaboração própria. São poucos os alunos que realmente tem uma elaboração própria, que realmente trazem um trabalho de pesquisa que a gente considere pesquisa. A maioria dessas pesquisas se configura como mera reprodução de textos daquilo que já foi escrito, daquilo que esta na biblioteca. Assim é que são as pesquisas: é uma coisa muito limitada, uma cópia de textos e a gente briga... Isto tem muito a ver até com a própria história desse aluno que não é acostumado a fazer nem uma carta muito menos um trabalho de pesquisa. Inclusive esse trabalho de pesquisa que tanto o ISEP prima não deveria ser uma obrigação inicial. O aluno sai do 2º Grau, entra no ISEP e vai fazer pesquisa, parece uma brincadeira..."(Depoimento verbal de professor).

O ideal de um aluno-pesquisador, definido na proposta pedagógica do ISEP, induziu-nos a pensar que teríamos alunos naturalmente preparados para o exercício da pesquisa, possuídores de estruturas cognitivas e habilidades necessárias para elaborar a sua produção de conhecimento. O aluno acabou sendo idealizado a priori como aquele que estaria em plenas condições de auto-gerir a sua produção científica.

Por tal idealização, perpassa o entendimento de que os alunos estariam permanentemente *"motivados a descobrir"* os problemas de pesquisa (*motivação adequada e iniciativa pessoal*) e, *"administrando seu tempo"* e definindo suas *"próprias estratégias"* de trabalho (*liberdade acadêmica*), pudessem *"dar conta de um tema"* cuja produção do conhecimento deveria ser construída e demonstrada via *"elaboração própria"*, adquirida através de um *"esforço sistemático e disciplinado"* para enfrentar e solucionar as possíveis dificuldades oriundas da máxima *"aprender a aprender: criar capacidade de inventar soluções próprias"*, sendo o ISEP o espaço apropriado (*ambiente favorável*,

estimulador)⁴¹, pois lá estariam os livros, os computadores, os colegas e os professores-orientadores disponíveis para o desabrochar da produção científica dos alunos.

Em síntese, bastaria o estímulo dos professores, a vontade própria dos alunos, conjugada a um ambiente favorável, para que pudessem seguir, triunfantes, os percursos rumo ao papel de alunos-pesquisadores colmatando as lacunas de sua formação.

No entanto, os professores, ao se defrontarem com uma realidade bastante diferente daquela esperada e idealizada, vêem-se no embate entre um modelo de aluno ideal e aluno concreto.

"O ISEP ganha numa coisa: o aluno pesquisador, mas precisa se refazer em outra: o aluno realmente professor. A gente tem que parar de pensar só no pesquisador. Claro, ele sabendo pesquisar... Pelo menos a idéia do Pedro Demo era essa: qualquer problema que ele viesse a ter mais tarde ele pesquisaria e resolveria esse problema. Não era isso? Entretanto, os nossos alunos chegam com uma defasagem muito grande de conhecimento no que diz respeito a Língua Portuguesa, a Matemática, a essas coisas básicas." (Depoimento verbal de professor).

"As metas do ISEP eram irreais. Elas eram irreais porque o aluno do ISEP era um aluno idealizado: é um aluno que vai chegar aqui e que vai ter vontade própria para estudar simplesmente com a orientação do professor. Isso é irreal. (...) Você achar que vai se ter 100 alunos que entram aqui completamente empenhados, que basta uma orientação e ele vai buscar bibliografia, vai ler, vai estudar e vai trazer para ti e discutir contigo sua produção, isso era uma idealização. Na realidade isso não ocorre." (Depoimento verbal de professor).

"De uma certa forma tive o privilégio que outros professores não tiveram porque fazia parte da administração do ISEP antes de ser professora. Como parte integrante desta administração participava das reuniões pedagógicas que era um espaço onde os professores, a direção e a coordenação do curso avaliavam, discutiam acerca do encaminhamento da proposta e do cotidiano pedagógico da Instituição. Participava dessas reuniões e armazenava as

⁴¹ - As expressões destacadas no texto foram cunhadas pelo mentor intelectual do projeto-ISEP.

informações, a partir disso comecei a ter uma dada compreensão do curso. Quando surgiu a oportunidade fiz o concurso e passei a fazer parte do grupo de professores. Foi um choque para mim porque vi que aquilo que era discutido nas reuniões pedagógicas estávamos muito distante de alcançar. No ano que entrei como professora imaginava que realmente o aluno do ISEP tivesse elaboração própria, soubesse pesquisar, tivesse o domínio da linguagem e dos métodos de pesquisa e me defrontei com uma realidade bastante diferente. Os alunos reproduziam os chavões dos livros, principalmente do livro a Pesquisa Enquanto Princípio Científico e Educativo do professor Pedro Demo. Eles não tinham um discurso consistente na questão da elaboração própria. Entendi que eram alunos comuns, não eram alunos excepcionais como imaginei que fossem: adquirissem uma cultura além daquela que está colocada no ensino convencional. Os nossos alunos não são diferentes, eles enfrentam as mesmas dificuldades da maioria dos alunos que ingressam no 3º Grau, trazem os mesmos problemas para a academia e são oriundos do mesmo ensino de 2º Grau. Então construí um imaginário a partir da minha participação nas reuniões pedagógicas e no cotidiano tive dificuldades em colocar em prática esse imaginário." (Depoimento verbal de professor).

O discurso do modelo ideal de aluno se confronta com a realidade objetiva. A constatação de que os alunos necessitavam de instrumentos teóricos e metodológicos que lhes dessem base para desenvolver um processo ensino-aprendizagem centrado na pesquisa foi, aos poucos, sendo considerada um termômetro avaliativo desse processo.

Ressalto que a "constatação dessa necessidade" não se restringia apenas aos alunos recém-ingressos na Instituição, mas também àqueles que já estavam "sofrendo" (a bastante tempo) os efeitos pedagógicos da proposta, que, na sua concretização, tende a supervalorizar a dimensão da pesquisa em detrimento da dimensão do ensino como aquela exclusivamente capaz de ser a propulsora da aprendizagem, aspecto que buscamos aprofundar mais adiante.

Assim, a preocupação com a formação dos alunos quanto à necessidade de se apropriarem de um arcabouço teórico-metodológico para fundamentarem seus trabalhos de pesquisa acentuou o desequilíbrio entre essas dimensões onde, convencionalmente,

associou-se o ensino como sistematização do conhecimento e a pesquisa como produção do conhecimento.

"Primeiramente o ISEP teria que investir na questão da formação desse aluno do que é pesquisar e da fundamentação teórica para depois iniciá-lo a um trabalho de pesquisa (...) Ninguém dá conta de fazer uma pesquisa sem o devido conhecimento do que é pesquisa e de que é preciso fundamentação teórica. (...) A responsabilidade maior acaba sobrando para o aluno que é obrigado a pesquisar quinhentos trabalhos, um monte de temas, vai para campo, vai para a biblioteca, o professor dá aquelas aulas instrumentais que não são suficientes para fundamentar o aluno e põe o aluno para pesquisar. É por conta disso talvez que esteja havendo um índice de evasão muito grande no ISEP. Uma grande parte dos meus alunos atualmente, que são excelentes alunos, só me falam uma coisa: a possibilidade de mudar de curso, que não aguentam mais esse acúmulo de trabalhos a que são submetidos. O ISEP deveria repensar essa proposta metodológica principalmente no que tange aos trabalhos de pesquisas e as aulas instrumentais. Deveria ser, pelo menos, uma coisa mais equilibrada: aulas instrumentais e pesquisa, ou seja, teoria e prática. O ISEP está privilegiando a questão prática e essa prática não está sendo satisfatória porque efetivamente o que está sendo feito não é pesquisa (...) Sei que para o pessoal que está saindo do 2º Grau e entrando no ISEP isso é um choque. O ISEP é um verdadeiro choque para eles." (Depoimento verbal de professor).

Ora, tendo o ISEP um curso de formação inicial, até que ponto sua proposta pedagógica tem contribuído para superar a frágil fundamentação teórico-prático dos alunos, tendo em vista um trabalho docente de qualidade?

3.2- O PROCESSO DE (PSEUDO) ADAPTAÇÃO, A IDEOLOGIA DO TALENTO E O DISCURSO DO SUCESSO

O processo de adaptação à proposta pedagógica do ISEP é incorporado e defendido pelos seus professores e alunos como condição essencial para o sucesso e a eficiência do trabalho docente (leia-se proposta pedagógica): indissociabilidade ensino-pesquisa, teoria-prática e formação de professores-pesquisadores.

Tal processo envolvia todo um trabalho no sentido de esclarecer sua filosofia e metodologia aos professores e alunos ingressantes, a princípio a cargo do consultor do projeto, na sua ausência a cargo da direção ou professores que exerciam funções de chefia na Instituição. Só mais adiante outros professores, que não exerciam "cargo de confiança", passaram também a ter essa responsabilidade, não sem antes serem submetidos a uma seção de ensaio-avaliativa de seu discurso, que deveria sobremaneira estar afinado com o discurso oficial da Instituição. Muitos professores foram, sutilmente, barrados neste quesito.

Nesses momentos de esclarecimento, realizados via reuniões, entrevistas, sessão de vídeos etc, os adjetivos oriundos de sua filosofia e metodologia eram colocados para nós como sendo algo novo, transformador e moderno. Diante de um "modelo pedagógico novo", embora sem percebermos claramente o que significaria esta nova prática que teríamos que vivenciá-la, fomos aos poucos tentando entendê-lo e nos adaptarmos, com o "cuidado" de não reproduzirmos, mesmo que inconscientemente, um trabalho docente tradicional, arcaico, ultrapassado e, portanto, equivocado, supostamente vivenciado e adquirido durante a nossa formação acadêmica e profissional.

No confronto entre os ideais do projeto pedagógico e o trabalho docente, o patrulhamento ideológico, inclusive de professores e alunos, era a instância não oficial controladora e censora das inquietações, dos estranhamentos e possíveis dúvidas quanto às práticas pedagógicas ali desenvolvidas, monitorando sutilmente a entrada (por afinação ideológica antes da realização do concurso público), o tempo de permanência (correspondência do trabalho docente aos ideais da proposta) e a saída dos professores da Instituição.

Para evitar que reproduzíssemos um trabalho docente diferente daquele que apontava a proposta, entendeu-se, então, que era necessário um período de adaptação para encarnar e entender bem o que seria essa proposta nova. Período considerado essencial para amadurecer e desabrochar um trabalho docente cujo ensino deveria centrar-se na pesquisa como princípio científico e educativo.

Ressalto que, nesses momentos de esclarecimento sobre a proposta pedagógica do ISEP, saíamos com muitas dúvidas, inúmeras perguntas e poucas certezas.

"O ISEP tem tudo para dar certo mas depende muito de seus professores se adaptarem a metodologia do ISEP. " (Depoimento verbal de aluno).

"Os próprios professores ainda não encarnaram o que é realmente o ISEP. Na realidade a prática está sendo bastante longe daquilo que foi teorizado, daquilo que realmente foi proposto pelo ISEP. " (Depoimento verbal de aluno).

"O professor não entende bem a metodologia do ISEP e repassa isso para a gente. Tem professor que confunde... professor que está passando prova... Quando entrei aqui a metodologia do ISEP passava um discurso muito bonito do que era o ISEP mas na prática a gente está vendo que não é isso. É uma dificuldade e a gente fica questionando com o professor se vamos ter produção própria, mas até o próprio professor não tem produção própria. Antigamente o professor dava apostila para a gente, depois descobrimos que eram cópias de livros também, nós começamos a pesquisar em cima disso e eles pararam." (Depoimento verbal de aluno).

"Após o concurso piorou a situação do curso porque os professores não se adaptaram a metodologia do ISEP. Eles vieram querendo usar a mesma prática que tinham em outros estabelecimentos. Eles chegaram aqui, que era uma coisa nova e não procuraram buscar alguma coisa em cima dessa coisa nova. Quiseram simplesmente usar o que eles tinham e ao mesmo tempo impor que nos adaptássemos ao que eles queriam. Houve impasse porque já estávamos caminhando de uma outra maneira. O que deu para concluir foi que nós crescemos e eles ficaram. Eles não tiveram condições de acompanhar o nosso crescimento." (Depoimento verbal de aluno).

"Uma outra coisa importante defendida pela metodologia do ISEP é o aluno elaborar seu próprio conhecimento. O ISEP coloca isso como uma inovação pedagógica e isso pressupõe necessariamente uma capacitação de professores para trabalhar com essa perspectiva. O que a gente tem assistido ao longo dos anos trabalhando no ISEP é que chegam professores e passam direto para o trabalho pedagógico com o aluno sem que esse professor tenha tido a oportunidade de passar por um processo de discussão, de informação mais aprofundada acerca do processo de ensino, pesquisa e extensão do Instituto com a direção, a coordenação do curso e com o grupo de professores." (Depoimento verbal de professor).

Assim, na medida em que professores e alunos avaliam o desenvolvimento desse projeto pedagógico e percebem o confronto entre o plano ideal e o real, o discurso da "não adaptação" aparece como justificativa do possível insucesso/fracasso das atividades ali realizadas. Desta forma, o insucesso da proposta é associado à inadaptação por parte de professores e alunos a ela.

Para superar algumas distorções encontradas somente a partir da prática, a exigência da adaptação dos professores transformou-se num dos requisitos essenciais para a garantia do sucesso da proposta. Sob este enfoque, é a dimensão do tempo (período de informação, aproximação e experimentação de suas diretrizes) que possibilitaria aos professores um certo acúmulo de experiência e, conseqüentemente, um trabalho docente compatível com o

papel que deveriam desempenhar. Quanto mais adaptados aos ideais da proposta, menos problemas se teria para sua operacionalização.

Será que basta apenas passar por um processo de esclarecimento e de entendimento do que comporta uma determinada proposta pedagógica e esperar um certo tempo de maturação (digeri-la e pô-la em prática), para que todos os possíveis problemas e distorções possam ser evitados? A liberdade de expressão e a pluralidade de experiências docentes, sejam elas numa perspectiva conservadora ou progressista, não são importantes para a construção e mudança de um determinado processo ensino-aprendizagem?

Nas entrelinhas do discurso da adaptação está subtendido o confronto do ensino tradicional - aquele possivelmente vivenciado durante a formação escolar e acadêmica dos alunos e professores - com o ensino transformador - aquele que deveria ser desenvolvido pelas inovações metodológicas do ISEP.

O processo de adaptação, neste sentido, é entendido como uma via de aproximação com um ensino transformador/inovador propagado pelo ISEP, não permitindo qualquer lembrança de um ensino percebido por uma abordagem conservadora e tradicional da educação escolar.

O discurso do sucesso é tributado à "adaptação" a essa proposta, enquanto que o do possível fracasso à sua inadaptação. Nesta perspectiva, considerou-se que era preciso oferecer, também, condições para que estes alunos, a partir de um determinado tempo de maturação, pudessem entender, acostumar-se, habituar-se a uma nova experiência pedagógica.

"Você inclusive está lembrada de quando o ISEP era lá no outro prédio que a gente deveria dar um tratamento diferenciado principalmente para o pessoal do primeiro e segundo semestre do curso que é aquele que está chegando e que não está habituado com a metodologia e a filosofia do Instituto e por isso é necessário determinado tempo para se acostumar. É o que a gente acostumou a chamar daquele processo de desestruturação que o aluno passaria e

a partir realmente do segundo semestre o aluno começaria a entender o que é o ISEP. ”(Depoimento verbal de professor).

"Um dos fatores que leva a evasão dos alunos do ISEP é que ele chega aqui e acha tudo extremamente difícil, que não vai dar conta disso. Isso se deve porque ele vem de um 2º Grau totalmente acostumado a copiar, ou seja, pensando em ter as respostas prontas (...) Para mim o primeiro semestre do curso tem que ser um trabalho voltado para adaptar o aluno a este curso totalmente estranho para ele, que é bem diferente do que ele já passou e isso é um dos fatores que leva a uma barreira para ele. Se ele for bem trabalhado nesse primeiro semestre ele vai encontrar menos dificuldades e até se encontrar concretamente com essa proposta.” (Depoimento verbal de professor).

A adaptação dos alunos aos pressupostos do projeto é justificada quando analisam o perfil de sua formação escolar: sem fundamentação teórica, sem o hábito de leitura, acostumados a receberem tudo pronto...ou seja, cheia de vícios e deformações adquiridas pela prática de um ensino tradicional. Tais deformações, consideradas nefastas, deveriam ser corrigidas, para que se plasmassem, na sua plenitude, uma outra perspectiva de ensino: a do ISEP.

Portanto, para “controlar possíveis variáveis” que pudessem interferir e comprometer o êxito dos alunos e o sucesso e a eficácia da proposta, foi considerado, também, que os alunos deveriam passar por um certo tempo de maturação, entendendo mais concretamente e acostumando-se mais rapidamente a uma prática de ensino a princípio totalmente estranha a eles, já que esse ensino tende a ser propagado e enaltecido como diferente e inovador.

Sob esta ótica à medida que os alunos fossem se habituando e se adaptando ao modelo pedagógico proposto, encontrariam menos dificuldades em realizar suas atividades, evitando-se e/ou administrando-se, portanto, possíveis conflitos.

Assim, o período de adaptação concedido aos alunos e professores pode ser entendido como um dos mecanismos de persuasão para que o trabalho pedagógico correspondesse aos ideais propostos. Ao compartilharem desta posição, professores e alunos são conclamados

"a ajustarem-se/adaptarem-se" mediante um certo tempo de maturação. Sob este enfoque, reproduz-se a crença de que são o acúmulo de experiência e o contato com a realidade os responsáveis por um trabalho pedagógico de qualidade.

Em outras palavras, a condição de uma aprendizagem, em qualquer dimensão, centrada na e pela experiência ou a aposta num "pseudo-autodidatismo", supostamente mediatizado pelo contato com professores, alunos e outras experiências induz a uma prática empirista que traz a reboque a negação da reflexão teórica do trabalho pedagógico desta Instituição.

O processo de adaptação de professores e alunos do ISEP revela o caráter de sua proposta pedagógica. Equivocadamente, se conclui que, se é a realidade objetiva (prática social) que está mostrando algumas distorções; se é ela que está perturbando a ordem e o corpo teórico que a fundamenta; se é ela que não está correspondendo aos ideais propostos, **é ela que deve ser modificada, corrigida, aprimorada - via adaptação de seus sujeitos - para se enquadrar aos aportes teóricos que a sustentariam.**

A supremacia do arcabouço teórico de sua proposta pedagógica acaba negando a prática social como "critério de verdade", ao desconsiderar a realidade objetiva produzida no decorrer do confronto do ideal com o real.

Sem recair no outro polo - da primazia da prática social como critério de verdade - concordamos com VAZQUEZ (1977, p. 213-4), quando afirma:

"Onde encontrar o critério da verdade? (...) Na prática. (...) ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerado do ponto de vista histórico social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (...) A prática social revela a verdade ou falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade."

O processo de adaptação, aqui discutido, induz a um discurso legitimador, ao tentar garantir, supostamente, a eficácia, a eficiência, a racionalidade e a produtividade da ação

pedagógica; reincindindo numa lógica de uniformização, ao esperar práticas padronizadas e homogêneas, desconsiderando, portanto, a diversidade de práticas como elemento enriquecedor do projeto pedagógico do ISEP.

Sem o efeito desejado desse período de adaptação, o descompasso entre os pressupostos idealizados no projeto ISEP e a prática docente efetivada no decorrer de sua história, são apontados como outros possíveis pontos de estrangulamento de se vivenciar a relação ensino-pesquisa. Tal descompasso é atribuído, principalmente, aos professores novatos e colaboradores, que entraram com a realização do concurso público de professores, no momento em que não se tinha mais a gerência do consultor do projeto.

"A questão é a preparação destes professores porque no início da proposta houve uma preparação muito grande dos nossos professores-orientadores. Eles estudavam, também pesquisavam e isso era muito bom. A primeira experimentação do ISEP foi muito válida nesse sentido porque os nossos orientadores também eram pesquisadores, eles também faziam trabalhos, estavam se reciclando, se atualizando. Depois que nós mudamos para cá, depois que houve esse novo concurso que entraram novos professores... não sei se não houve tempo ou se também não houve interesse da parte deles. Isso aí eu não sei explicar, mas sei que não fazem pesquisa, não dão valor a pesquisa e não sabem o que é pesquisar." (Depoimento verbal de aluno).

"Esse concurso trouxe professores arcaicos. Teve professores que disseram que prefeririam continuar com a prática que já vinham trabalhando ao longo dos anos e que nunca deu problema. O que a gente viu foi uma diferença muito grande: os primeiros professores tinham o trabalho de estudar, de escrever, de elaborar e isso a gente não sente nesses novos professores. Eles não tem um trabalho que digam: isso foi eu que fiz. Tudo é xerox. Isso é uma diferença muito grande porque os primeiros professores realmente produziam. O que a gente vê é que os nossos professores infelizmente não produzem nada (...) Os professores que entraram com o concurso continuam tradicionais, arraigados e isso vai ser muito difícil mudar." (Depoimento verbal de aluno).

"É o professor que não está preparado, ele não entende a metodologia, ainda não adquiriu total conhecimento e começa a balançar. Isso vem muito dos professores novos, a gente sente muito nos professores colaboradores a insegurança. Parece que quando os próprios alunos cobram deles as atitudes dos demais professores, eles começam a ficar inseguros." (Depoimento verbal de aluno).

É preciso deixar claro que no início da experiência do projeto pedagógico do ISEP, sob a direção, controle a avaliação do idealizador e consultor, Pedro Demo, realmente havia momentos sistemáticos de estudos e avaliação desse projeto, produção de alguns textos e, conseqüentemente, a avaliação de nosso desempenho profissional. É inegável a contribuição dessas sessões de estudo para o nosso arcabouço teórico, entretanto as críticas e os problemas advindos dessas discussões ecoavam de forma diferente nos "ouvidos" dos dirigentes de então.

A partir da minha vivência no ISEP, acredito que a crença de que tivemos uma prática profissional exemplar, que catalogamos inúmeros sucessos no início da experiência do ISEP, que possuíamos os melhores requisitos para desenvolver os pressupostos ideológicos do projeto é uma ilusão que precisa ser desconstruída.

Desde aquela época já apontávamos alguns problemas e lenantávamos questionamentos dessa experiência, mas, muitas vezes, como recuo estratégico, nos calávamos frente à imposição de poder e ao patrulhamento ideológico dos dirigentes, afinal tínhamos que corresponder (a qualquer custo) ao que ditava e rezava a "cartilha", já que as relações hierárquicas e de poder eram o filtro de "seleção natural" da permanência ou não do corpo docente na Instituição.

Alguns professores, ao relatarem e questionarem os "desvios de percursos" de suas práticas, foram dispensados das atividades profissionais por não se "adaptarem" à metodologia do Curso. A "ideologia do talento" dos professores fundadores e o "discurso do sucesso" do início da experiência do ISEP são prisioneiros de uma ficção de maestria e precisam ser superados, para evitarmos comparações desses períodos históricos,

camuflando os problemas e as crises que estão se avolumando, identificadas e questionadas desde a origem do curso. É preciso derrubarmos a crença de que naquela época tudo se dava na mais perfeita "ordem e harmonia" e de que todos nós éramos a encarnação perfeita de professores-pesquisadores.

No desenrolar das atividades pedagógicas no Instituto, mediante as condições objetivas de trabalho que iam se apresentando a nós, quer resultantes das modificações advindas da troca do prédio, das brigas políticas entre os dirigentes do Governo do Estado; quer seja pela entrada de novos professores e, conseqüentemente, pela expansão do corpo docente; pelo reduzido acervo bibliográfico; pelos laboratórios não equipados; pelos salários aviltantes; pelas necessidades de alunos e professores terem outros empregos; pela quebra do curso de tempo integral; pela divisão de professores e alunos em turnos diferentes de trabalho, tudo isso foi revelando a fragilidade não só de seu projeto pedagógico como também, de nós nos tornamos professores-pesquisadores e de contribuirmos para a formação do futuro professor-pesquisador da educação básica.

"O professor efetivamente não é um pesquisador e a proposta do ISEP é que realmente o professor e o aluno se engajem na pesquisa (...) Os professores não são pesquisadores. A maioria dos professores aqui tem outros trabalhos em outras instituições, a própria condição salarial os obriga a isso. De modo que trabalhando em duas ou três instituições, como tem professores trabalhando em três lugares, que tempo eles têm para pesquisar? Realmente está um pouco distante da proposta nesse sentido. A própria realidade prática tem mostrado essa discrepância." (Depoimento verbal de professor).

"É interessante ter uma proposta de fazer do professor um sujeito pesquisador e dar tempo para que isso aconteça. Só que isso é um viés da proposta porque na realidade a gente não ganha para fazer isso, todos nós temos um outro emprego. Portanto aquilo que a gente poderia aproveitar do Instituto sob o ponto de vista de uma produção pessoal ou de uma pesquisa pessoal, a gente não faz. Na minha concepção isso nunca foi feito. Pegar alguma coisa que sei e escrever um texto para dar aos meus alunos, isso não é produção científica. Duvidar do que sei, pesquisar junto com eles ou sozinha e

questionar com eles a minha prática talvez seja produção científica. (...) Como é que você pode dizer para alguém fazer pesquisa se você não tem livros? Como é que você pode dizer para alguém: veja como é ser um pesquisador se você limitou a vida do professor aqui dentro? Ele nada mais é do que como em outras Universidades: passador de informações. Ele é um passador até melhor porque se dispõe a discutir o que está passando.” (Depoimento verbal de professor).

”Dentro dessa estrutura sistêmica do ISEP hoje, um professor que anteriormente participava mais conhecendo o que se passava na Instituição, hoje esse professor que é só professor não tem uma visão global do ISEP. Ele faz suas tarefas e passa a ser aquilo que a gente não queria: um tarefeiro dentro da Instituição.” (Depoimento verbal de professor).

O papel do professor enquanto orientador-pesquisador foi cada vez mais se distanciando do ideal proposto: *”Este (o professor) assume papel de orientador, pode dar algumas aulas intermitentes, mas sua função é motivar o processo de pesquisa e construção própria do aluno (...) O orientador não tira dúvidas, decide leituras, enquadra trabalhos, mas orienta a que o próprio aluno o faça. Jamais será o caso de substituir a iniciativa do aluno.” (DEMO, 1990, p. 110-6).*

Quer seja pela sua formação acadêmica, quer pelas condições materiais que tínhamos, a qualidade do trabalho docente passou a ser questionada insistentemente pela sua comunidade.

”Eu poderia dizer que já tenho maturidade suficiente para caminhar sozinho, mas muitas coisas são atrapalhadas pela má formação do professor atualmente dentro do ISEP. Ele não é formado para ser um professor orientador de pesquisadores. Se ele entra para a Instituição supponho que seja mais um cargo que vai ter, mais uma função que vai executar, mas não é um cidadão que vai atuar como um profissional transformador.” (Depoimento verbal de aluno).

"Temos professores que não são professores-pesquisadores, logo eles não repassam pesquisa para a gente. Para ser um professor do ISEP ele teria que ser preparado como um professor-pesquisador porque tem professores aqui que não são preparados para dar orientações acadêmicas e aulas instrumentais. Eu acho que teria que entrar aqui professores preparados, realmente equipados com auto-crítica, professores qualificados a nível do que o ISEP oferece (...) Alguns professores não sabem realmente o que é uma pesquisa, o que é uma proposta de crítica em relação aos alunos." (Depoimento verbal de aluno).

3.3 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ISEP

A proposta pedagógica do ISEP levanta a bandeira do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa como uma das formas de orientação, estruturação e organização de seu trabalho pedagógico, tendo como objetivo a formação de professores pesquisadores para as séries iniciais de escolarização.

Acredito que referência a este princípio está contemplada, mesmo que sucintamente, no item "Concepção Sustentadora do Projeto Pedagógico do ISEP a partir da Ótica de seu Autor." Entretanto, para uma compreensão mais objetiva da transformação do discurso ideológico de DEMO em pressupostos curriculares do ISEP, anexo os textos: "Orientação e Avaliação" e "Construção Curricular do Instituto" (DEMO, s/d, mimeo), como fonte de consulta para visualizar a forma de organização do trabalho pedagógico desta Instituição⁴².

Todavia, considero importante trazer, mesmo que resumidamente, as "regras básicas" da proposta do ISEP, definidas por DEMO, para nos orientarmos na análise da construção do processo ensino-pesquisa a partir da dimensão do ideal e do real.

No discurso pedagógico de DEMO (1993, p. 201), as regras são as seguintes:

"a) substituição das aulas por orientação de pesquisa, desde o primeiro semestre;

b) manutenção apenas de aulas instrumentais, sobretudo para introduzir semestres;

c) conjugação de teoria e prática, e organização desta como disciplina normal, desde o primeiro semestre;

⁴² - Como mais uma fonte de consulta da construção curricular do ISEP indico os livros: "Pesquisa: Princípio Científico e Educativo" (1990) e "Desafios Modernos da Educação" (1993), ambos de Pedro Demo.

d) avaliação do aluno primordialmente pela elaboração própria, sob orientação;

e) montagem de ambiente acadêmico regido pela produção própria, no professor e no aluno;

f) instrumentação adequada da vida acadêmica: biblioteca atualizada e instrumentos eletrônicos."

Iniciaremos pela premissa:

"SUBSTITUIÇÃO DAS AULAS POR ORIENTAÇÃO DE PESQUISA, DESDE O PRIMEIRO SEMESTRE."

Em que esta premissa se fundamenta?

Os pressupostos pedagógicos do ISEP levam a conceber a pesquisa como diretriz curricular imprescindível para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, cujo desenrolar possa contribuir para a formação profissional de seus alunos: futuros professores-pesquisadores.

Desta diretriz, deriva-se toda uma cadeia de valores que passa a considerá-la (pesquisa) como o "centro irradiador" da vida acadêmica do Instituto, de tal sorte que é a partir dela, através dela e chegando-se a ela que os objetivos propostos nas disciplinas e no seu projeto pedagógico seriam alcançados.

Como desdobramento desta diretriz, estabeleceram-se algumas orientações de caráter metodológico, traduzidas aqui da seguinte forma: o *professor* assume o papel de orientador, cuja função principal é "motivar o processo de pesquisa e construção própria do aluno"; cabe ao *aluno*, individualmente, através das atividades de pesquisa, "dar conta de um tema" sob peso de "intensa leitura e pesquisa", visando "construir ciência com as próprias mãos"; as *orientações às pesquisas* seriam realizadas em espaço apropriado para

tal fim, denominado de *orientações acadêmicas*, onde o professor, à disposição dos alunos, orientaria e acompanharia seus trabalhos de pesquisas, e estes, pelo menos duas vezes por semana e em horário pré-fixado, apresentariam sua produção científica aos seus respectivos orientadores; a *avaliação* típica é o trabalho de pesquisa.

Entendida a pesquisa como o "motor propulsor" do processo ensino-aprendizagem do ISEP, cabe, então, introduzi-la desde o primeiro semestre. O seu desenvolvimento se processaria de forma mais condizente, via a prática de orientações de pesquisas acompanhadas no espaço das orientações acadêmicas.

Daí proporem sua efetivação em substituição às aulas, consideradas como um alternativa metodológica imprópria para o alcance de seus objetivos, desmobilizadora e desmotivadora do espírito de investigação e danosa à produção científica dos alunos.

A substituição das aulas por orientações de pesquisa, a princípio e, posteriormente, admitindo-a como uma prática eventual, ocasional, leva-nos a tecer algumas considerações quanto a sua importância e validade, no sentido de desfazer alguns equívocos produzidos pela proposta pedagógica do ISEP, que tende a considerá-la como uma estratégia de ensino nefasta para a organização do trabalho pedagógico e para a produção científica dos alunos.

Assim, sob a premissa expressa acima, inúmeras considerações e interpretações foram (e podem ser) feitas.

A principal delas não é a negação da aula em si, mas a negação de sua dimensão e de sua importância. Ao proporem sua substituição: negam-se a sua dimensão quando não a reconhecem como uma das formas de organização do trabalho pedagógico. Negam-se a sua importância, quando não a valorizam como um dos espaços de socialização, sistematização e produção do conhecimento.

Uma outra interpretação a fazer diz respeito ao teor implícito desta premissa: o caráter nefasto e, por isto, dispensável da aula.

O caráter nefasto e, portanto, dispensável da aula revela-se quando a ela associa-se a imagem de estratégia tradicional de ensino e, portanto, uma técnica ultrapassada; quando se a considera como estratégia de ensino que tende a inibir o pensamento crítico, a favorecer atitudes de passividade do aluno frente ao conhecimento, a impedir o diálogo e o debate, a castrar a iniciativa do aluno e, sobretudo, a demolir o espírito de investigação do homem. Sob este entendimento, a aula é responsável pela propagação de um ensino que prima pelo verbalismo e memorização, veiculador de conteúdos a-críticos e distantes da realidade social dos alunos, o que colidiria com os ideais do projeto pedagógico do ISEP.

Ao atribuir-se à aula uma dimensão permissiva para a organização do trabalho pedagógico, até explicável historicamente, esta é sentenciada como irrelevante e inferior, e sua condenação implica a sua rejeição e substituição por outras estratégias de ensino, aparentemente, mais eficazes para a aquisição, reelaboração e produção de novos conhecimentos. Considerada a aula como estratégia de ensino imprópria para alcançar seus objetivos, é mais fácil suprimi-la do que transformá-la.

De certa maneira, o entendimento (des) valorativo da aula explica-se pela forma de concebê-la e materializá-la ao longo da história da educação brasileira. Mediante as concepções teóricas subjacentes a determinadas práticas pedagógicas e ao contexto social na qual se fundamenta, a aula ora é defendida, exigindo-se a sua manutenção, ora é condenada, exigindo-se a sua substituição:

- a aula pode ser concebida e posta em prática como uma das técnicas de ensino adequadas à transmissão, socialização e produção de conhecimento;
- reconhecendo seus limites e as distorções na aprendizagem causada pela (exclusividade) da aula, novas técnicas são propostas, assimiladas e postas em prática, abandonando a aula como atividade propulsora (predominante) do ensino.

A dimensão e a importância da aula no ISEP precisa ser recuperada. É preciso atribuir-lhe o valor necessário e devolvê-la para seu devido lugar considerando que, numa perspectiva dialógica, *"favorece a compreensão dos determinantes sociais da educação porque permite o questionamento; ao mesmo tempo em que proporciona a aquisição de conhecimentos, favorece sua análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos; elimina a relação autoritária; valoriza a experiência e conhecimentos prévios dos alunos; estimula o pensamento crítico dos alunos por meios de questionamentos e problematizações"* (LOPES, 1991, p. 45) e sobretudo, acrescento, contribui para a formação do espírito de investigação por parte dos alunos e professores.

Uma outra consideração subtendida nessa premissa diz respeito à defesa da introdução de atividades de pesquisas em todas as disciplinas, em substituição às aulas, como a possível (ou a melhor) diretriz metodológica do ensino para socializar, sistematizar e produzir conhecimentos.

Assim, os espaços destinados às orientações de pesquisas denominados na proposta pedagógica do ISEP de "orientações acadêmicas" seriam o locus por excelência de motivação, estímulo, apoio e inspiração para as atividades de investigação a serem desenvolvidas pelos alunos, de tal modo que o ensino dela decorresse.

A substituição da aula por orientações de pesquisas está fundamentada na concepção de que sua permanência, como uma das estratégias didáticas de se promover o processo ensino-pesquisa, seria danosa para viabilizar a prática da pesquisa como atividade propulsora do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a pesquisa seria a fonte inesgotável e quase exclusiva de socialização, sistematização e produção do conhecimento, garantindo-se, portanto, a eficiência e a eficácia do processo ensino-aprendizagem nesta Instituição.

A pesquisa, então, toma a forma e é entendida como sinônimo de ensino. Nesta justaposição, a atividade de pesquisa transforma-se em processo de ensino,

desconsiderando-a, desta forma, como via geradora de tal processo. Tal equívoco decorre de associar-se, isoladamente, o ensino à reprodução e consumo do conhecimento e a pesquisa à produção de conhecimento, sem uma articulação entre si.

É preciso deixar claro que as atividades de ensino e pesquisa diferem quanto a sua orientação e natureza. São distintas, têm suas especificidades, são complementares e não podem ser reduzidas uma à outra.

SAVIANI (1987, p. 48) analisa a diferença entre ensino-pesquisa quando menciona que:

“O ensino (universitário) se destina à formação de profissionais de nível superior e, como tal, se centra basicamente na transmissão do saber; já a pesquisa se destina basicamente à produção de novos conhecimentos, à ampliação da esfera do saber humano.”

O referido autor (1987, p. 32) nos mostra a relação indissociável entre ensino-pesquisa:

“Se a pesquisa é incursão no desconhecido - e por isso ela não pode estar atrelada rigidamente a esquemas formais pré-concebidos - também é verdade que: a) o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível se detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido; b) o desconhecido não pode ser definido em termos individuais mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto, desconhece. Só assim será possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir pesquisa da pseudo-pesquisa; em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento do acervo cultural da humanidade.”

O ensino possui características peculiares cujo processo, orientado por determinados objetivos, possibilita a assimilação e produção de conhecimentos e o desenvolvimento de

determinadas habilidades cuja finalidade última é a formação do homem. Deve, portanto, ser sistemático e deliberado, no sentido de criar condições favoráveis para que a aprendizagem se efetive de forma qualitativa e duradoura.

Por ser sistemático e deliberado, o ensino deve ser planejado para possibilitar a definição de elementos essenciais a serem trabalhados, assegurando a continuidade lógica do conhecimento e de suas diferentes etapas. Tem um caráter formativo e intencional, quando proporciona o domínio e o questionamento do saber veiculado através do diálogo e do debate, quando possibilita a formação do pensamento crítico e o trabalho coletivo e quando motiva o desejo de querer saber mais.

A pesquisa, entendida, também, como uma atividade que favorece o processo de ensino, tem sua contribuição a dar, quando possibilita a aproximação do sujeito cognoscente a um determinado objeto a ser investigado e conhecido. Fruto, também, de um trabalho planejado, sistemático, criterioso e intencional, exigem-se determinadas habilidades para não se recair numa prática de pesquisa desinteressada, sem o mínimo de rigor (metodológico) e de credibilidade de seus "achados."

PERRENOUD (1993, p. 126), ao analisar o papel da iniciação à investigação na formação dos professores, adverte-nos que tal prática (pesquisa) não deve se restringir apenas a *"iniciar os alunos eventualmente na metodologia da investigação, nas técnicas de entrevista, de elaboração de questionários, de análises multivariadas ou de observação."* Isto não deixa de ser interessante, acrescenta ele, mas os benefícios epistemológicos da participação numa investigação são resultantes de determinadas concepções e habilidades. Diz ele:

" - participar numa investigação é compreender que a delimitação dos objetivos e a formulação de hipóteses obedecem a constrangimentos metodológicos, e por vezes técnicos ou financeiros. Portanto, não é possível encontrar numa investigação toda a complexidade do real que se vive na aula;

- *participar numa investigação é tomar consciência da fragilidade dos conhecimentos, compreender que correspondem a um momento do pensamento, que serão necessariamente completados, reintegrados em conjuntos mais vastos ou, inclusive, invalidados por trabalhos mais recentes. É compreender que nada é certo e definitivo, que este é o percurso natural de uma disciplina científica;*
- *participar numa investigação é tomar providências em relação àquilo que se ignora, às incertezas, aos conflitos teóricos. É preparar-se para aceitar que, em determinados assuntos, não se chegue a um acordo, seja porque o tempo de integração não foi suficiente, seja porque o conhecimento progride por oposição e por fragmentação;*
- *participar numa investigação é constatar que se trata de uma prática social, com apostas e lógicas institucionais, conflitos de pessoas, recursos e territórios, fenômenos de poder e de mercado, etc. É desmistificar o investigador, é compreender que ele é um ser humano como outro qualquer, preso em relações sociais, envolvido por uma época e uma cultura. É compreender, sobretudo, que o saber que produz está sempre dependente, por muito pouco que seja, das suas relações pessoais e institucionais, dos seus valores e convicções."*

PERRENOUD (1993, p. 122-3) aponta, ainda, os seguintes aspectos -"efeitos benéficos"- de uma prática de investigação:

- "a) Uma divisão mais analítica e fina da realidade. A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenômenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa;*
- b) A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção. Em muitas situações não vemos bem e nem se quer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver ou ouvir; ou porque temos preconceitos ou imaginamos a realidade tal como nós a pensamos. A investigação obriga a documentar, por exemplo a registrar e a transcrever uma conversa, a redigir um formulário, a controlar as observações. Esta disciplina leva a descobrir gestos, resoluções, práticas que passam geralmente despercebidas;*
- c) A investigação ajuda a ver muito melhor aquilo que está escondido, o recalcado, o não-dito. Ao serem postas questões que não tem lugar na vida quotidiana, a investigação põe em realce fenômenos normalmente dissimulados, até mesmo censurados;*
- d) A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade. Quando se faz uma preparação sistemática de amostras, observam-se pessoas e práticas que fogem à percepção normal;*
- e) A investigação relativiza as evidências do senso-comum."*

A pesquisa, assim como o ensino, também tem um caráter intencional, sistemático, e formativo, entretanto, definir o seu lugar, seus objetivos e finalidades é primordial para evitar confusões semânticas entre o que é ensino e o que é pesquisa e o que é relação ensino-pesquisa, evitando-se, dentre outras formas, o empobrecimento do ensino e a inviabilização das atividades de pesquisa ou vice-versa.

“O ensino tem a sua especificidade, do mesmo modo que a pesquisa. Transformar uma atividade de pesquisa num processo de ensino ou vice-versa pode significar não se obter o objetivo de ensino e, eventualmente, entre outros casos pode ocorrer justamente a hipertrofia de um em detrimento do outro: (SAVIANI, 1987, p. 47).

Assim, ensino é processo que comporta diferentes estratégias pedagógicas visando à socialização e produção do conhecimento; pesquisa é uma atividade que contribui para diversificar e enriquecer a dimensão do ensino, ao possibilitar a produção de novos conhecimentos, a inserção e intervenção na prática social. Assim entendida, não é a pesquisa em si, isoladamente, numa instituição de ensino, que forma o homem, mas sim a concretização de uma dada relação de ensino-pesquisa que não secundarize nenhum dos polos dessa relação.

SAVIANI (1987, p. 47-8), ao analisar a supervalorização atribuída a um dos polos da relação ensino-pesquisa, ajuda-nos a compreender os limites e as consequências dessa cisão. Diz ele que, quando se tende a colocar a pesquisa como elemento principal e subordinar o ensino à pesquisa, tem-se um ensino destituído de uma variedade de construtos teóricos e danoso para a formação do homem. Acrescenta que, para a formação do homem e de seu desenvolvimento pessoal e profissional, é necessário

"a assimilação de todo um conjunto de conhecimentos básicos que já estão acumulados ao longo dos séculos. E na medida em que esses conhecimentos não são transmitidos ao aluno, ele vai sair um profissional não propriamente formado, mas deformado; um profissional enviesado, que apenas captou aquele problema específico que seu professor ou sua equipe de professores pesquisa. Em consequência, toda uma série de conhecimentos que ele precisa dominar, (...), acaba não dominando. (...) De outro lado, a exclusividade do ensino pode levar aquilo que é criticado correntemente e que tende a ser o vício principal (...): o ensino na base do giz e saliva, o ensino repetitivo e por vezes arcaico e já desatualizado, uma vez que frequentemente se continua ensinando coisas que já estão superadas pelas pesquisas mais recentes."

Podemos levantar, ainda, a partir dessa premissa, a tendência de considerar a aula como o único espaço de promoção do ensino, quer seja um ensino crítico e transformador quer seja a-crítico e tradicional, desconsiderando outras formas de promover o ensino.

Assim, não estaria o ISEP contrapondo-se ao princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa, ao defender, por exemplo, a substituição das aulas por orientações de pesquisas e ao subordinar o ensino à pesquisa? Ademais, o que seria esta orientação de pesquisa entendida como princípio científico e educativo? Parece que isto não ficou muito claro ou foi de difícil operacionalização para seus professores e alunos.

"A metodologia da pesquisa enquanto princípio científico e educativo, no início, assusta quem nunca fez pesquisa. Quem nunca fez pesquisa não sabe por onde caminhar. A metodologia do ISEP precisa ser fortalecida no sentido do entendimento sobre a pesquisa. O que é o entendimento da pesquisa enquanto princípio científico e educativo? Essa pesquisa enquanto princípio e educativo dentro da metodologia do ISEP não foi bem trabalhada, tanto é que ela se perde quando os professores notam que para poder pesquisar é preciso se ter fundamentação teórica mais consistente."
(Depoimento verbal de professor).

Um professor tenta, a partir de seus pressupostos e incorporando o discurso pedagógico oficial do ISEP, responder esta pergunta.

"A proposta metodológica do Instituto tem por finalidade um ensino centrado na pesquisa. No início o que me causou uma certa preocupação era se iríamos formar pesquisadores. É evidente que ainda estava com aquele conceito de pesquisador como um elemento especial, uma coisa sacralizada. A proposta do ISEP é justamente o contrário disso. Ela tem seu ensino baseado na pesquisa, na concepção de que a pesquisa é uma atividade permanente do ser humano e não apenas da escola. A pesquisa é essa ação que permite o avanço não só nas ciências como na produção de um homem diferente. É você buscar o novo, experimentar, praticar... A metodologia do ISEP está fundamentada em criar uma postura de pesquisador. Todo o desenvolvimento das disciplinas devem ser feitos a partir da possibilidade do aluno descobrir, mesmo que ele vá descobrir o que já está descoberto. Um outro aspecto importante dela é que para ser um pesquisador dentro dessa concepção o aluno deverá ter uma elaboração própria que é a capacidade de pensar por escrito, de sustentar suas idéias em torno de um assunto, de ser capaz de refletir e de estabelecer vinculação com a realidade."
(Depoimento verbal de professor).

Este depoimento revela a dimensão e a natureza da pesquisa atribuídas pelo ISEP: atividade permanente do ser humano e da escola; permite o avanço das ciências e da produção de um homem diferente; possibilita a busca e a descoberta do novo, da experimentação, da prática e da elaboração própria, criando-se a postura de pesquisador.

Subtende-se, então, que a pesquisa passa a tomar um outro lugar no processo ensino-aprendizagem do ISEP. Ela tende a ser a única fonte propulsora de conhecimento e de descoberta do novo onde deve ser proporcionada via um ensino centrado e baseado na pesquisa, revelando uma dicotomização da relação ensino-pesquisa, como demonstra o depoimento deste professor:

"O ensino no ISEP dá muito mais ênfase a pesquisa do que a questão do ensino. Embora tenha como eixo metodológico ensino-pesquisa eu acho que... Eu não posso dizer que vamos formar um aluno pesquisador. Não é verdade por que tem instrumentais de pesquisas que o aluno sai sem dominar. Aqui se dá muito mais ênfase a pesquisa do que ao ensino, a teoria do que a prática."
(Depoimento verbal de professor).

Ao analisar o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa da proposta pedagógica do ISEP, um ex-professor⁴³ denuncia sua dicotomização.

"Este princípio, no essencial consideramos correto, mas na realidade acabou por produzir graves distorções.(...) Essa observação nos remete a consideração de um aspecto importante da metodologia do ISEP: o desprezo para com a função-ensino enquanto transmissão de conteúdos previamente elaborados e a super-valorização da "função-criação", expressa pela máxima "aprender a aprender", que se pretende desenvolver no aluno a partir da proposição "dar conta de um tema."

A supremacia da pesquisa é reafirmada por este depoimento:

"Vejo como única fonte de conhecimento a pesquisa. Somente aprende, somente tem alguma coisa a dizer, aliás nós estamos até parodiando o mentor da proposta, aquele que realmente pesquisa (...) Essa questão da pesquisa enquanto fonte de conhecimento é a questão mais atrativa, inclusive se você for pegar a própria criação das universidades brasileiras você vai ver que pesquisa faz parte das normas, dos estatutos, dos regimentos. só que na prática isso não acontece. No ISEP o que se tentou fazer foi colocar realmente a pesquisa à frente do ensino." (Depoimento verbal de professor)

Ora, a pesquisa não é o único meio de exercitar o espírito de iniciativa e de investigação e, muito menos, a única fonte de apropriação e produção de conhecimento. É atribuir um valor muito grande à pesquisa e esvaziar a dimensão do ensino, pois, como já relatamos anteriormente, ela não possui virtudes formadoras a priori, embora contribua numa perspectiva pedagógica e epistemológica para a formação do homem.

Sobre isso nos alerta PERRENOUD (1993, p. 119): *"a iniciação à investigação não se impõe de forma alguma como modo único ou mesmo prioritário de aquisição dos conhecimentos científicos (...) Se a formação através da investigação é uma boa estratégia, é porque, paradoxalmente, o ensino ainda não é uma profissão científica."*

⁴³ - NETTO ARAÚJO, Luiz Romano. Metodologia e avaliação no ISEP: considerações críticas. Belém-Pa, 1991, p. 02, mimeo.

SAVIANI (1987, p. 34-5), ao resgatar a importância da dimensão do ensino, define-o enquanto transmissão e difusão de conhecimento e o defende *"por mais estranho que possa parecer como constituinte da função principal da universidade."* Assim se expressa:

"Não se trata, pois, de malbaratar o ensino, de difundir conhecimentos fragmentados, desvirtuados, empobrecidos como, aliás, foi a tônica da educação brasileira da última década: a extensão de um ensino rarefeito, aligeirado. Ao contrário, para se conduzir uma multidão de homens a pensar coerentemente, é necessário "difundir criticamente verdades já descobertas", é necessário, em suma, elevar as camadas populares do nível do senso comum à consciência filosófica (...) Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada."

A exaltação da pesquisa como único método estruturante do processo ensino-aprendizagem e como única fonte de conhecimento cristaliza-se dentro do ISEP, daí se pensar em colocar a "pesquisa à frente do ensino." Associado a isto, equivocadamente, atribue-se uma supervalorização ao papel formador da pesquisa em detrimento do ensino, mesmo reconhecendo todos os percalços e dificuldades em efetivá-la como prática sistemática de seu projeto pedagógico.

A ênfase na pesquisa tende a considerar o ensino como um processo não criativo e a negar a sua contribuição de, também, possibilitar a construção de algo novo, de despertar o espírito de investigação e de produzir ciência. A dimensão do ensino, ao ser considerada no ISEP como um dos entraves para fomentar uma atitude de pesquisadores, acaba assumindo papel coadjuvante no processo de formação de homens-investigadores. Ao ser relegada ao "segundo plano" reduzem-se as exigências para que o ensino se viabilize, gerando algumas tensões e estragos no que se refere ao processo de formação dos alunos.

KOURGANOFF (1990, p. 110-2), ao analisar o primado da pesquisa no âmbito do ensino superior, chama a atenção para este fato.

"Uma das conseqüências mais curiosas do princípio do primado da pesquisa é que um dos principais elementos de promoção na universidade consiste na diminuição das tarefas de ensino (...) Uma manifestação particularmente escandalosa do estado de espírito criado pelo princípio do primado da pesquisa é que diante das tensões intoleráveis provocadas pela justaposição das funções de ensino e pesquisa, nunca se pensa em reduzir as exigências da pesquisa em favor do ensino. É na limitação da "carga" de ensino que se encontra sempre a solução das tensões entre a pesquisa e o ensino. Isto é o suficiente para demonstrar a que ponto o ensino é considerado uma atividade de importância secundária."

O ISEP, ao buscar diferenciar-se das demais práticas pedagógicas que privilegiam a dimensão do ensino em relação à pesquisa e objetivando plasmar a indissociabilidade de ensino-pesquisa, tende a reproduzir essa mesma dicotomização, ao polarizar a ênfase para o outro extremo, quando estabelece o predomínio e a primazia da pesquisa em detrimento do ensino.

A discussão da supremacia da pesquisa em detrimento das atividades de ensino e suas conseqüências era um tópico que, constantemente, (re) surgia na comunidade isepiana como elemento de análise para a compreensão do processo de formação dos futuros professores (pesquisadores) egressos do ISEP.

Tal supremacia, ao que parece, deriva-se e ancora-se na afirmativa de DEMO, quando pressupõe que, se o professor soubesse pesquisar, não encontraria dificuldades, em sua prática profissional, para enfrentar e resolver seus problemas de ordem pedagógica e epistemológica.

Esta compreensão de que os nossos alunos, futuros professores pesquisadores, saberiam resolver seus problemas e lacunas pela via da pesquisa desencadeou inúmeras interrogações quanto ao significado da pesquisa, sua finalidade didática e científica e o seu lugar.

Assim um professor se expressa:

“É preciso ter em conta os níveis em que a pesquisa se insere. Uma coisa é o professor pesquisar conteúdos afins com a sua área de conhecimento e que se circunscrevem no âmbito dos propósitos da disciplina em que atua para fundamentar a formação teórica de seu alunado. E outra, é ele tomar as disciplinas como objeto problematizado no fazer científico. Com outras palavras, no meu entendimento, pesquisa para o ensino não é a mesma coisa que fazer ciência. Se assim pensarmos, poderíamos considerar todas as instituições de ensino como instituições que têm o estatuto de científicas, uma vez que precária ou otimamente, não importante qual metodologia de ensino adotem, os seus professores pesquisam os conteúdos daquilo que se propõem a ensinar. Pesquisar para produzir ciência tem seu lugar próprio. Implica em um relacionamento diferente que abrange enfoques, métodos, técnicas e conteúdos específicos que fazem com que a ciência exista e seja reconhecida enquanto ciência e que é distinta da pesquisa para o ensino. Ao marcar essas diferenças não quero desvincular pesquisa (científica) de ensino. Pelo contrário, reafirmo a inter-relação entre ambas.”⁴⁴

A supervalorização da pesquisa, enquanto método único de socialização/construção e produção de conhecimento, além de recair num formalismo didático⁴⁵ *“como um método que vai resolver todos os problemas e que pode ser aplicado em qualquer situação, com qualquer sujeito, com qualquer conteúdo”* (CANDAU, 1994, p. 29), reproduz a crença de que o mais importante a considerar no processo de aprendizagem dos alunos é a forma de se apropriar do conhecimento e não, processo de construção desse conhecimento, do domínio de determinado saber, suas conclusões e análises chegadas.

Sobre isto nos fala CANDAU (1994, p. 31):

⁴⁴ - VAZ, Celso Antônio Coelho. Para além das orientações: uma política para fazer ciência no ISEP. Belém-Pa, s/d, p. 2-3, mimeo.

⁴⁵ - Para aprofundar questões sobre formalismo didático consultar CANDAU, Vera Maria. A didática e a relação forma e conteúdo. IN: Rumo a uma nova didática. CANDAU, Vera Maria (org.). Petrópolis: Vozes, 1994, p. 26-32.

"O método didático tem diferentes estruturantes (elemento lógico, sujeito da aprendizagem, contexto, conteúdo específico) e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante. Portanto, o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles."

Assim, ao fazer críticas ao privilegiamento da pesquisa em detrimento do ensino, um professor manifesta-se do seguinte modo:

"No momento que entramos no ISEP haviam coisas que caracterizavam a proposta como a pesquisa sendo o carro forte da metodologia, que considero uma falha na formação do Instituto. Parecia que se tinha descoberto a panacéia metodológica: a pesquisa é o ato maior, o ato que promove a aprendizagem. No momento da implantação do ISEP fizemos uma curvatura da vara: a pesquisa é a solução. Havia em certos momentos até um ato extremado: se negava o conteúdo e só se pensava na prática de pesquisa. O mais importante era a forma de como se obter o conteúdo e não o conteúdo em si." (Depoimento verbal de professor).

Nos embates travados durante os momentos de avaliação de sua proposta e na própria produção do trabalho docente, nos indagávamos sobre as tensões, os estragos e as consequências da primazia da pesquisa acentuando a dicotomia da relação ensino-pesquisa. Decorrente disso, plasmou-se, então, um ensino:

1- esvaziado de conteúdos. Os dispersos e eventuais espaços destinados para se trabalhar o conhecimento teórico-prático específico das disciplinas contribuem para a veiculação de um conteúdo fragmentado e superficial, derivando daí a fragilidade de fundamentação teórico-prática por parte dos alunos e a superficialidade de seus trabalhos de pesquisa.

"A gente tem discutido de que inicialmente é necessário fundamentar esse aluno teoricamente. Ele necessita de alguns elementos para que possa subsidiar seu trabalho. Pesquisador não é somente aquele que vai começar fazendo pesquisa, ele necessita ter conhecimentos teóricos acumulados para que possa desenvolver um trabalho de pesquisa." (Depoimento verbal de professor).

"Aquela carga horária destinada no início às aulas instrumentais é insuficiente para se implementar qualquer tipo de atividade de pesquisa. Para dar condições de pesquisa ao aluno se tem que primeiro dar instrução em termos de conhecimento básico para depois dar condição ao aluno para poder se definir nas linhas de pesquisas." (Depoimento verbal de professor).

2- dissociado da prática social e não articulado com os construtos teóricos das demais disciplinas, chegando até a "dispensar" tais construtos como aporte teórico para fundamentar suas pesquisas.

"A gente fala de uma formação excelente para uma escola paupérrima. O sujeito vive uma coisa que é fantasiosa que é a instrução que a gente tenta passar e uma realidade que ele sabe que é outra e para qual tem que se preparar para voltar. Ele faz fantasiosamente os trabalhos aqui pensando e criando concepções de educação e te diz depois o seguinte: está tudo muito bonito mas eu pego isso e engaveto. Que prática cotidiano você vai ter com um sujeito que não consegue fazer vínculos entre uma coisa ideal e a realidade que ele esta vivendo?" (Depoimento verbal de professor).

3- produtor da "figura do especialista numa única temática." A partir do momento em que os alunos escolhem, em cada disciplina, um único tema para pesquisar e centram sobre este suas leituras e esforços, reduz-se a possibilidade do domínio de outros conteúdos relevantes para sua formação pessoal e profissional.

"Existe uma diferença entre atualização enquanto formação do cidadão que procura capacitar-se enquanto professor que é diferente do pesquisador. Pesquisador é outra categoria. A pesquisa pressupõe-se especificidade e não generalidade e aí a gente tem que ver o perfil de aluno que estamos querendo formar: é

o professor especialista nas baratas? especialista em contas de somar? especialista em escravos? ou nós estamos querendo formar um professor?" (Depoimento verbal de professor).

4- caracterizado por práticas individualizadas, tanto do professor, que tem que dar conta exclusivamente daquilo que lhe diz respeito, quanto do aluno, que tem que dar conta de seu tema de pesquisa em cada disciplina, onde a discussão e o trabalho coletivo se perdem. Tende a estimular o trabalho isolado e, conseqüentemente, a apropriação individual do conhecimento.

"Quando o ISEP coloca tudo extremamente individualizado ele quer romper sim com qualquer unidade que você possa formar aqui dentro. É ficção uma interdisciplinaridade no lugar onde cada professor só tem que dar conta daquilo que é seu, daquilo que é do seu aluno individualmente e não se tem momento em comum de forma alguma. É um engodo o horário de pesquisa que a gente tem, é um engodo os horários de encontro coletivo dos professores. As reuniões são na verdade um despejo de angústias individuais e isso acontece com os alunos também. Isso foi introduzido por essa metodologia onde se rompe com qualquer questão de grupo. Não se tem unidade nenhuma nesta estrutura, então não se tem unidade também entre os professores. Isso é um dos enganos da proposta, uma das grandes formas de destituir o professor e o aluno daquilo que é o ponto fundamental das universidades: que é você poder achar seus pares." (Depoimento verbal de professor).

"Nós temos um período de aulas instrumentais e a partir do final desse período nós passamos a ter um contato quase que individualmente com os alunos. Perde-se muito a força do trabalho coletivo e a possibilidade de trabalhar coletivamente. Isso dificulta porque não posso, inclusive, aproveitar a experiência dos outros alunos para que a gente trabalhe e aprenda juntos. Na verdade isso é um trabalho muito individual e não um trabalho de cunho pedagógico mais coletivo." (Depoimento verbal de professor).

5- que destitui o professor da coordenação e do controle de sua turma, assumindo uma condição que o descaracteriza enquanto docente.

"O professor aqui é pouco solicitado. A figura do professor nesse tipo de metodologia é até as vezes dispensável, pelo menos na forma teórica. Me sinto, às vezes, meio anulado como professor." (Depoimento verbal de professor).

"Então, todo dia se faz isso: se conversa com os alunos, eles chegam não só falando de seus trabalhos mas contam suas histórias, suas vidas, suas separações... A gente acaba fazendo um trabalho não só de professor mas acaba sendo um terapeuta também." (Depoimento verbal de professor).

Examinemos, agora, a premissa:

“MANUTENÇÃO APENAS DE AULAS INSTRUMENTAIS, SOBRETUDO PARA INTRODUIR SEMESTRES.”

Em que esta premissa se fundamenta?

Embora proposta sua substituição, as aulas dentro da proposta pedagógica do ISEP possuem uma natureza e dimensão específicas: introdutória, eventual e permitida desde que sejam apenas *"algumas aulas, sempre instrumentais, para conversar sobre o âmbito da disciplina, autores a serem lidos, polêmicas importantes."*⁴⁶

Assim entendida, a aula adquire uma condição eventual: *"apenas algumas aulas sobretudo para introduzir semestres"* e introdutória: *"apenas com o objetivo de ilustrar ou mostrar o caminho do desenvolvimento das disciplinas"* motivando o aluno a escolher e a definir seus temas de pesquisa.

Nessas "conversas", cabia ao professor fazer um apanhado geral dos conteúdos pertinentes às disciplinas de forma sempre introdutória e de modo a mostrar, numa visão panorâmica, o todo da disciplina.

⁴⁶ - DEMO, Pedro. Orientação e avaliação. Belém-Pa, s/d, p. 02, mimeo.

Subtende-se, então, que o mais importante não é se trabalhar a fundamentação teórico-prática através da sistematização de conteúdos específicos das disciplinas, mas sim a forma de se obter essa fundamentação. Pressupunha-se que a introdução dos alunos na atividade de pesquisa seria condição essencial e suficiente para buscar e aprofundar outros conhecimentos, quer seja enquanto alunos, quer seja enquanto futuros profissionais do ensino.

Sob esta ótica o conhecimento a ser socializado e/ou produzido se processaria através das orientações às pesquisas e, eventualmente, se necessário, pela dimensão da aula, já que ela se restringe a "conversar" sobre assuntos que dizem respeito ao processo de construção das disciplinas e das pesquisas desenvolvidas pelos alunos.

Por ter a aula uma dimensão eventual e introdutória, o tempo destinado a ela e a natureza de seu trabalho não favoreceriam a discussão sistemática e o aprofundamento de conteúdos necessários para fundamentar os temas a serem pesquisados pelos alunos. Além do que, tal lacuna não conseguia ser superada a partir das orientações de pesquisa cuja especificidade do tema a ser pesquisado pelos alunos impossibilitava "enxergar" e dominar o construto teórico da disciplina. Se o aluno, porventura, faltasse a alguma aula instrumental, não teria mais a oportunidade de "conversar" sobre o tema apresentado ao grupo. Se quisesse, faria a partir de uma iniciativa pessoal, discutindo tal assunto no espaço das orientações acadêmicas.

Um professor faz a crítica quanto à dimensão das aulas instrumentais no ISEP:

"Em sua proposição original não existe na metodologia do ISEP nenhum momento em que se assume a tarefa da transmissão de conhecimento. As próprias aulas tinham um caráter instrumental, ou seja, nenhuma finalidade em si mesmas. Sua função era exclusivamente "para conversar sobre o âmbito da disciplina, autores a serem lidos, polêmicas importantes", o que significa introduzir o aluno pelo detalhamento da proposta de trabalho, sugerindo possíveis temas de pesquisa sem, entretanto, pressupor prévio envolvimento desse aluno com as teorias e conhecimentos básicos dessa mesma disciplina. Isto se apresentava como uma

*necessidade, a medida em que, do aluno, só se esperava que, individualmente, pudesse "dar conta de seu tema", não sendo concebível aulas que atendessem as demandas teóricas de todos os alunos, tal a diversidade dos temas."*⁴⁷

Um professor do ISEP⁴⁸ ao fazer críticas à fragilidade das aulas instrumentais e dos conteúdos que fundamentam os trabalhos de pesquisas a serem desenvolvidos pelos alunos, assim se manifesta.

"O privilégio da pesquisa em detrimento do ensino. Essa crítica se apoia no fato de que retirar da formação universitária o repasse de conteúdos é enfraquecer o processo pedagógico porque não se instrumentalizariam os alunos no sentido de que eles obtivessem informações necessárias que lhes dessem base para partirem para a pesquisa propriamente dita. Apenas aulas instrumentais e seminários pedagógicos não são meios suficientes que possibilitem ao aluno um aprofundamento teórico no âmbito das disciplinas do curso."

Os professores, então, reconhecendo a fragilidade das aulas instrumentais para aprofundar e discutir os conteúdos específicos de suas disciplinas, expõem as limitações de seus trabalhos:

"O objetivo das aulas instrumentais era fazer um apanhado geral das temáticas que a disciplina iria tratar de forma introdutória para que os alunos conhecessem o todo da disciplina e pudessem delimitar uma temática e desenvolvê-la durante o período do semestre. Ocorre que esse é um problema inicial muito grande porque as aulas instrumentais se dão num período muito curto e você não consegue dar com profundidade adequada aquela temática (...) Nas aulas instrumentais o que ocorre na verdade é que você apresenta de forma muito simplista, muito simplória as temáticas." (Depoimento verbal de professor).

⁴⁷ - NETTO ARAÚJO, Luís Romano.op cit. p. 02.

⁴⁸ - VAZ, Celso Antônio Coelho. Seminário do ISEP: Tema: metodologia do ISEP. Belém-Pa, 1991, p. 04, mimeo.

"Um outro problema é o limite das aulas instrumentais. O ISEP fora pensado para não se ter aulas. Aqui se tem um mínimo de aulas instrumentais e você tem que dar conta da história da sociedade primitiva à sociedade contemporânea em algumas horas de aulas instrumentais. Conclusão: a gente acaba fazendo um trabalho medíocre por conta do pouco tempo que se tem para expor o conteúdo. É muito pouco tempo de aula, muito pouco tempo de sustentação teórica e você não consegue dar conta do conteúdo e aí bota o aluno para pesquisar...E a qualidade dessas pesquisas? Se formos avaliar a qualidade, muitas dessas pesquisas não são pesquisas, mas são trabalhos de mera cópias de textos e resenhas de livros. Isso é angustiante." (Depoimento verbal de professor).

A forma de se trabalhar os conteúdos de cada disciplina, pressupondo-se fundamentar os trabalhos de pesquisas dos alunos a partir das aulas instrumentais, levava a introduzir informações quase sempre muito fragmentadas e difusas que a maioria dos alunos "recebia" de tudo um pouco, sem conhecer as bases essenciais de cada conteúdo. Se tivessem necessidade que fossem buscar via atividades de pesquisas.

A partir da fragilidade do conhecimento teórico-prático produzido no curto período de aulas instrumentais, percebidas nas orientações de pesquisas, tenta-se resgatar a aula como estratégia sistemática de ensino, mas não preponderante, para dar conta com mais profundidade dos conteúdos pertinentes a cada disciplina.

A aula passa, portanto, a ser solicitada mais sistematicamente depois de muitas discussões e divergências, sendo concebida como uma via de superação da frágil fundamentação teórica dos alunos, de recuperação do trabalho coletivo, trazendo de volta o conteúdo e o controle da turma por parte do professor.

"Vou te dizer aqui o que sei que é uma heresia. Uma das coisas importantes que a gente poderia resgatar aqui eram as aulas. Quando estou dizendo resgatar as aulas estou querendo dizer inclusive entregar a turma para o professor porque no ISEP a turma não é do professor. Quem tem o controle da turma é a coordenação do curso. Você só tem o controle da turma no período das aulas instrumentais e a partir daí você não tem mais a turma. Você passa a ter individualmente os alunos quando vão se orientar. Uma das coisas também muito importante que a gente precisa

trazer de volta é a importância do conteúdo. É importante que os alunos dêem conta do conteúdo.” (Depoimento verbal de professor).

“Este ato de ter pesquisa é importante mas só a pesquisa não vai levar a nada. No momento esse aluno precisa é de aula mesmo, ele precisa de momentos que assista aula, que faça atividades diversificadas. Hoje em dia a gente percebe que a aula expositiva é uma forma e uma alternativa metodológica tão viável quanto a pesquisa e que, se bem usada, no momento certo, tem alguma vantagem em relação a algumas desvantagens da pesquisa. Até os próprios alunos solicitam aulas. A gente percebe que só a pesquisa não está sendo suficiente. Os alunos precisam daquela experiência que o livro não está dando: uma pessoa que manipula, que discute. Hoje vejo a metodologia do ISEP nesse sentido: nós estamos fazendo a curvatura da vara.” (Depoimento verbal de professor).

“As aulas no ISEP poderiam cumprir a função de permitir ao aluno sustentação teórica básica, de modo que o ponto de partida de suas pesquisas já tivesse um mínimo de fundamentação conceitual, que favorecesse a internalização de problemas de estudos, integrados e relevantes à ciência em questão, situando o aluno no contexto da discussão científica, e não mais como escolha individual, aleatória, dissociada do contexto de onde surgem os problemas de pesquisa, cuja preocupação maior é cumprir tarefas acadêmicas como um todo, não sendo mais que um amontoado de assuntos ou temas a serem vencidos.”⁴⁹

A despeito da pseudo-consensualidade evidenciada nos depoimentos dos professores, a minha vivência no Instituto leva-me a afirmar que tal solicitação e implementação, todavia, não foram aceitas de forma consensual por parte da maioria dos alunos e professores, visto que a introdução de maior carga horária para as aulas instrumentais poderia provocar, supostamente, o renascimento de um ensino tradicional na Instituição.

Entretanto, com receio de infringir as normas pré-estabelecidas ou mesmo de assumir a aula como prática educativa sistemática, denominaram-na com outro nome: orientações coletivas.

⁴⁹ - NETO ARAÚJO, Luiz Romano. op. cit.p. 03

"No ISEP está existindo muito orientação coletiva. Quero entender um pouco o que é orientação coletiva. É aula? A gente mudou o nome e deu o nome de orientações coletivas para não dizer que era aula? Vamos esclarecer logo o que é orientação coletiva. Qual a diferença entre orientações coletivas e aula, já que você vai explicar um assunto que interessa a turma toda? Então para mim não existe orientação coletiva, existe é o professor dando aula mesmo. Se a gente não quiser usar esse nome, e eu não sei porque não se usaria esse nome, a gente poderia dar aulas, quando necessário, porque a carga horária das aulas instrumentais é muito pouca. Só a orientação acadêmica não consegue dar conta do todo da disciplina, ela fica fragmentada e os alunos não tem, na sua cabeça, o processo global. O que a gente pensava fazer que era resgatar a totalidade na construção de uma disciplina, o ISEP através da prática de orientação acadêmica, faz totalmente o inverso e reforça um pouco essa fragmentação na medida em que o aluno escolhe uma temática no início do semestre e vai trabalhando isoladamente naquela disciplina. Aí temos que escolher entre a superficialidade e a profundidade ou entre a fragmentação e a totalidade." (Depoimento verbal de professor).

A polêmica do retorno das aulas de forma mais sistemática e dos conteúdos para fundamentar os trabalhos de pesquisas dos alunos gerou uma "classificação" de práticas pedagógicas denominadas de "matérias/professores conteudistas e não conteudistas."

"A gente percebe aquela história das matérias conteudistas e não conteudistas. No caso de Matemática e Português todos percebem a questão da deficiência do conteúdo por parte do aluno. Se tem que trabalhar o conteúdo para depois tentar trabalhar a questão da metodologia do ensino. Os não conteudistas são aquelas disciplinas com mais análises de texto, resumos e propostas onde na verdade é mais uma visão geral daquilo que o aluno tem que ter, uma visão crítica que tem que desenvolver." (Depoimento verbal de professor).

"Aí a eterna briga por que tu és conteudista. Acho que existe uma grande burrice, é uma palavra forte, mas é burrice porque aqui a gente prioriza a metodologia e não o conteúdo. Pelo amor de Deus, nós vamos formar professores que vão lidar com conteúdos! A metodologia é um instrumental para ele lidar com este conteúdo. Os dois são inseparáveis. Como é que falo que aqui vou priorizar a construção de conhecimento se o conhecimento envolve essas duas dimensões? Alguns professores entenderam que o ISEP não está

preocupado com o conteúdo porque entenderam mal o que significa construir conhecimento. As pessoas entendem que construir uma nova forma de ensinar e aprender, se é que é nova, significa romper com o passado e romper com o passado significa romper com tudo e não com as coisas que foram falhas. Aí eles entendem que no passado a gente era conteudista e agora a gente prioriza a metodologia. E o conteúdo não serve para nada? Claro que serve. Você vai ensinar o que? As pessoas entendem que conteúdo é algo passado, retrógrado, que deve ser jogado fora, o importante não é o que se ensina mas como se ensina.” (Depoimento verbal de professor).

"CONJUGAÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA E ORGANIZAÇÃO DESTA COMO DISCIPLINA NORMAL, DESDE O PRIMEIRO SEMESTRE."

Vários estudos que procedem uma análise da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores indicam haver uma dicotomia, uma cisão entre esses elementos constitutivos da praxis educativa. Tal dicotomia tem sido debitada à forma como esses cursos estruturam-se no âmbito curricular - separando ou encalacrando os conhecimentos em disciplinas teóricas e práticas, valorizando a teoria em detrimento da prática ou vice-versa - e no âmbito administrativo - separando o conhecimento de forma burocrática e departamental. Estruturas que reproduzem a separação entre concepção e execução, trabalho manual e intelectual, pensar e fazer, ciência e trabalho, trabalho e conhecimento presentes na organização do processo de trabalho da sociedade capitalista.

CANDAU e LELIS (1994, p. 57-9), procedendo a análise das implicações da relação teoria e prática para a formação do educador, apontam algumas tendências que têm direcionado os cursos de formação de professores: visões dissociativa, positivista tecnológica e de unidades. As referidas autoras analisam essas tendências e apontam suas implicações para a formação do educador:

A *visão dissociativa* de teoria e prática manifesta-se, como indicam as autoras, através da ênfase de um dos polos em detrimento do outro, podendo co-existir ou não em um mesmo projeto pedagógico de curso.

Na primazia da teoria como direcionadora de tal projeto está a tendência em enfatizar a formação teórica. Neste sentido,

"O papel da formação, principalmente da inicial, é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com os autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática social. Esta é visualizada como o âmbito do não-rigoroso, não científico, que em nada contribui para a formação do educador, reduzindo-se a um "obscuro ativismo." Por outro lado, a teoria é vista como um conjunto de verdades absolutas e universais. Neste caso, a teoria é esvaziada da prática. No currículo, a ênfase é posta nas disciplinas consideradas "teóricas." (CANDAU & LELIS, op. cit.)

Neste enfoque, as disciplinas têm-se apresentado revestidas de caráter eminentemente teórico, evidenciando primazia da teoria, e a prática, quando é realizada, é exclusiva e de responsabilidade das disciplinas que têm o exercício da prática profissional como objeto de estudo, quase sempre situadas no último ano do curso. Sob esta forma de conceber e organizar o trabalho pedagógico, os cursos de formação de professores têm sido caracterizados por serem cursos propedêuticos - "primeiro a teoria e depois a prática", revelando uma dada maneira de conceber e produzir o conhecimento.

FREITAS (1993, p. 42) nos fala da concepção de conhecimento que está subjacente quando se efetiva, nos cursos de formação de professores, a primazia da teoria em detrimento da prática:

"Assim, os alunos - futuros professores - tomam contato com estes dois elementos indissociáveis do trabalho - teoria e prática, concepção e execução - como dois polos cindidos, dicotômicos e às vezes antagônicos. (...) A separação entre estes dois elementos constitutivos do trabalho - teoria e prática - determina a maneira

como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos, que produz essa forma de organizar e conceber o processo de conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer."

Contraditoriamente, esta "valorização" atribuída ao corpo teórico, pela ênfase num ensino propedêutico, pouco tem contribuído para uma sólida fundamentação teórica dos profissionais que atuam nas escolas de 1º e 2º graus.

Num outro polo, evidencia-se a primazia da prática em detrimento da teoria, cuja tendência enfatiza a formação prática. CANDAU & LELIS (op. cit., p. 57-8) analisam que, neste enfoque, considera-se

"como principal responsabilidade das agências de formação a inserção na prática real. De alguma forma se admite que a prática educacional tem sua lógica própria, que independe da teoria. Esta, muitas vezes, não oferece subsídios relevantes para aquela. Para formar um educador é necessário inseri-lo na prática e esta irá ditando o processo. No fundo, parte-se da concepção da educação como "arte" a ser conquistada no 'fazer pedagógico'. Neste caso, a prática é esvaziada da teoria. Daí a ênfase nas disciplinas instrumentais ou práticas, sem a preocupação com sua articulação com as disciplinas consideradas 'teóricas'."

As autoras indicam também a visão positivo-tecnológica como direcionadora da organização curricular de determinadas práticas de formação de professores. Sobre esta visão e suas implicações para a formação dos professores, dizem elas:

"O primado da teoria sobre a prática leva a considerar a prática educacional como aplicação das teorias pedagógicas. A tecnologia educacional é o meio através do qual se assegura esta aplicação (...) A nível da formação, a ênfase é colocada na aquisição desta tecnologia 'neutra', derivada cientificamente, que garantirá a eficiência da ação, formulada em termos de produto final - conhecimentos, comportamentos, habilidades - operacionalmente expressado. Pretende-se desenvolver uma visão analítica, "rigorosa" da educação voltada para a produção de resultados

observáveis e mensuráveis. O educador é concebido como um 'engenheiro' do comportamento humano. No currículo, as disciplinas 'instrumentais' são encaradas como aplicação das disciplinas 'teóricas'. Estas deverão enfatizar os aspectos 'técnicos-científicos' em detrimento dos 'filosóficos-ideológicos'." (op. cit., p. 58-9).

A forma de conceber e organizar o trabalho pedagógico, nas visões aqui apresentadas, induz à dicotomização de teoria e prática no processo de construção do conhecimento, trazendo prejuízos para a formação dos alunos - futuros professores - e consequências para sua atuação profissional.

Ao plasmar-se a cisão de teoria e prática no processo de construção do conhecimento, tais práticas de formação tendem a produzir profissionais com uma precária formação, tanto teórica quanto prática, tanto político quanto técnica, porque lhes falta um corpus teórico substancial para entender e explicar os fenômenos que compõem o ato educativo. E, por outro lado, por caracterizarem seu ensino desvinculado da realidade das escolas, a realidade objetiva, a prática social não é tomada como referência de análise e compreensão para o trabalho docente, instalando-se, assim, a cisão de teoria e prática, ressoando de forma negativa no trabalho docente quando os alunos - futuros professores - não conseguem compreender/lidar com os problemas postos pela realidade das escolas.

FREITAS (1993, p. 137) nos fala das consequências da cisão de teoria e prática para a formação profissional dos futuros professores:

"A separação entre teoria e prática e o afastamento da universidade da realidade da escola pública de 1º e 2º graus e dos problemas colocados pela prática da sala de aula, reflete-se, entretanto, de maneira diferenciada no trabalho pedagógico. O afastamento da realidade da escola pública, caracterizando, portanto a ausência do trabalho pedagógico como eixo articulador da relação teoria-prática, nos cursos de formação, produz uma desqualificação do aluno, em termos de conhecimento, para responder aos problemas educacionais colocados pela prática social que se desenvolve no interior da escola. Os alunos ao separarem, em seu processo de formação esses dois polos

indissolúveis, teoria e prática, encontram dificuldades para relacionar suas experiências práticas com os conhecimentos teóricos visitados durante o curso e assim, produzir conhecimento novo sobre a escola, a sala de aula, o ensino e a educação."

Desta forma, os alunos, futuros professores, ao vivenciarem uma determinada formação em cursos que se têm caracterizado como meramente propedêuticos, nos quais a cisão entre teoria e prática está presente, tendem a comprometer o desenvolvimento da profissão docente e a qualidade das atividades pedagógicas do professor, derivando daí a fragilidade teórico-metodológica dos futuros professores em compreender os problemas reais da sua prática educativa e social; a ausência da reflexão e análise da profissão docente subjacentes a um determinado contexto como uma possível via de superação de seus limites e a profusão de um conhecimento dado como acabado e acrítico, reproduzindo-o da mesma maneira como foi ensinado e recebido.

Sob a égide de ora enfatizar a dimensão teórica, ora enfatizar a dimensão prática, exclusivamente ou co-existindo numa justaposição a maioria das práticas de formação de professores é reveladora de que *"nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática."* (PIMENTA, 1994, p. 52).

Como superar tal dicotomia nas práticas de formação de professores?

Respostas a esta pergunta não são simples. Acredito que uma das possibilidades para superar tal dicotomia passa pela discussão, no interior dos cursos de formação, da concepção e da forma de produção de conhecimento e que conhecimentos são mais pertinentes para subsidiar a formação dos professores e o seu trabalho pedagógico, tendo como referência a reflexão e análise deste trabalho como diretriz metodológica para se entender a dinâmica da escola, da sala de aula e do próprio trabalho docente.

Não se trata pois de definir uma dosagem de carga horária para determinadas atividades teóricas e práticas, recaindo num formalismo burocrático e, muito menos, de

inverter a dicotomia presente hoje nos referidos cursos que enfatizam a dimensão teórica e que, numa saída ingênua, clamam em seus discursos por um curso "mais prático", fundamentado na exigência de mais atividades práticas.

FREITAS (1992, p. 95-6) nos adverte sobre essa possível tendência:

*"A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de 'prática social' tende a ser reduzido ao conceito de 'problemas concretos', e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da 'prática'. Em nossa opinião, não se trata de inverter o estado atual - mais teoria, pouca prática - para outro que se caracterize por muita prática e pouca teoria. O V Encontro Nacional da ANFOPE, em 1990, deixou claro a importância da formação teórica de qualidade para o educador. No cenário brasileiro e na fala de alguns pesquisadores, já se pode começar a notar a presença dessas propostas que querem colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia-a-dia, também chamado de cotidiano. Com isso, elimina-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um **practitioner**, um 'prático'. A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria e vice-versa - o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador."*

A visão de unidade entre teoria e prática tem sido considerada pela literatura educacional como um princípio articulador/produtor de conhecimentos críticos e criativos e como forma de aproximar os alunos de uma dada realidade escolar. Trabalhados simultaneamente, constituem-se unidade indissolúvel da práxis educativa, o que, nos dizeres clássicos de VAZQUEZ (1977, p. 241), define-a como atividade teórico-prática, com identidades próprias, ou seja, *"tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro."*

Atividades que possuem um objeto, finalidades, meios e resultados próprios.

VAZQUEZ (1977, p. 193-4) assim as define:

O que caracteriza a atividade prática

"é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. (...) Neste sentido podemos dizer que a atividade prática é real, objetiva e material. (...) O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo material ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade."

Quanto à atividade teórica, VAZQUEZ (1977, p. 202-3) faz as seguintes considerações.

"A atividade teórica em seu conjunto (...) só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento e seu critério de verdade. (...) Seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções - ou seja, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva - ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva."

Portanto, na visão de unidade de teoria e prática a ser contemplada nos cursos de formação de professores,

"a teoria não comanda mais a prática, não mais a orienta no sentido de torna-lá dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si memsa. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável. (...) Na visão de unidade, a teoria é revigorada e

deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação de linhas de ação. (...) Quanto a prática educacional, nesta alternativa, ela é sempre o ponto de partida e de chegada." (CANDAUI & LELIS, op. cit. p. 55-9.).

O princípio da indissociabilidade de teoria e prática tem sido contemplado em vários projetos pedagógicos de cursos de formação de professores, no sentido de contribuir para uma formação profissional de qualidade que possa corresponder às expectativas, às necessidades e às exigências postas pelas contradições da prática educativa de nossas escolas.

Deste modo, o que nos interessa, nesta ítem do trabalho, é investigar como essa relação, reconhecida sua importância e considerada fundamental para a formação de professores, é trabalhada e desenvolvida no ISEP, já que se propõem finalidades nessa perspectiva. Associada a esta investigação, interessa-nos analisar, também, a dinâmica das disciplinas Práticas (Inicial, Intermediária e Docente) como componente curricular daquela Instituição.

O ISEP expressa em seu projeto pedagógico a indissociabilidade de teoria-prática enquanto pressuposto filosófico-metodológico para a organização de seu trabalho pedagógico conjugando a indissociabilidade de ensino-pesquisa.

Nas discussões relativas a esse pressuposto, a importância de sua efetivação é reconhecida como um fator importante para a construção do conhecimento e como uma via de aproximação entre a realidade das práticas educativas de nossas escolas e a prática pedagógica desenvolvida nesta Instituição. Mas algumas questões eram postas para efetivá-la concretamente: de que forma ela pode ser viabilizada? Como torná-la indissociável? O que é teoria? O que é prática?

Algumas vezes, percebia claramente que tal princípio acabava sendo uma expressão vazia, tênue, sem muito significado, e diluída pelas múltiplas concepções acerca do entendimento de teoria e prática e dessa relação, a princípio, indissociável.

A união indissociável de teoria e prática constitui-se em princípio normativo (artigo 5º, inciso I do Regimento Geral) do projeto pedagógico do Curso de Formação de Professores para pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental desenvolvido pelo Instituto Superior de Educação do Pará- ISEP.

Em tese, tal princípio normativo traduz-se pela garantia da indissociabilidade de teoria e prática, devendo estar presente desde o início do curso, permeando todas as disciplinas que compõem a grade curricular do referido projeto. Princípio considerado essencial para viabilizar as atividades de pesquisa como elemento estruturante de seu processo de ensino, numa vinculação recíproca, tal atividade de pesquisa é considerada a via propulsora da indissolubilidade da relação teoria e prática. Em síntese, as atividades de pesquisa consolidariam a relação teoria e prática e tal relação seria detonadora de elementos da prática social indispensáveis ao desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Nesta perspectiva, a relação teoria e prática seria o ponto de inserção de produção de conhecimento crítico e criativo e o elemento de aproximação do referido curso da realidade educativa paraense.

Podemos considerar que, teoricamente, tal entendimento tenta romper com as habituais práticas de formação de professores que, mediante uma estrutura curricular propedêutica, segmentam e hierarquizam a relação teoria e prática, jogando para as disciplinas denominadas de Prática de Ensino e/ou Estágios Supervisionados, situados via-de-regra ao final da trajetória curricular, a responsabilidade de associar teoria e prática.

Entretanto, a efetivação de tal princípio, considerado inovador no seio da organização do trabalho pedagógico desta Instituição, debate-se no campo das intenções - pressuposto reconhecido e defendido pelos sujeitos da pesquisa - e das possibilidades de efetivá-lo

como forma de produzir conhecimento crítico e criativo e aproximar o curso da realidade das escolas.

Assim, o princípio da indissociabilidade de teoria e prática, naquela Instituição, como demonstram os depoimentos destacados a seguir, encontra alguns obstáculos para sua materialização. A partir dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, podemos considerar que tais obstáculos são atribuídos a diversos fatores que têm reproduzido, via-de-regra, a dicotomização de teoria e prática.

Um dos obstáculos que têm levado à dicotomização dessa relação é atribuído ao fator tempo, que tende a priorizar um de seus polos: a teoria.

"A relação teoria e prática ainda está desvinculada por uma série de situações. O principal é que pesa mais é o fator tempo. Você acaba ficando muito mais na teoria do que na prática. Pelo fato de se está dando uma teoria, os alunos pesquisando e indo para a prática se pensa que está se fazendo essa relação, mas não está. Muitas vezes não existe esta relação teoria e prática. Eu vejo a relação teoria e prática numa relação que estou teorizando, estou praticando está minha teoria, estou trazendo de volta para reforçar essa minha teoria e isso não existe. Ela vai mais não volta e as vezes ela já vai dissociada." (Depoimento verbal de professor).

"Em parte posso até concordar que realmente a teoria e a prática não se dá uniformemente por causa do tempo. O tempo é muito curto para você realmente vivenciar uma boa teoria e prática ao mesmo tempo. A gente realmente faz aquele corre-corre para fazer os trabalhos e sempre a prática fica um pouco pendente no sentido de juntar. Eu concordo que não existe um eixo legal entre teoria e prática, a gente acaba não fazendo um bom trabalho porque não temos um tempo bom para que façamos essa ligação de teoria e prática." (Depoimento verbal de aluno).

"Eles têm mais aprofundamento teórico do que prático." Taí uma das coisas que o ISEP falha que está relacionado com a teoria e prática. Algumas disciplinas... a gente sabe que alguns alunos sairão daqui apenas com a teoria, eles não conseguem vislumbrar alguma possibilidade realmente prática nisso." (Depoimento verbal de professor).

A dificuldade de estabelecer, a princípio, um tempo para as atividades teóricas e práticas na mesma disciplina tem causado um conflito entre o que é preponderante e essencial para a formação do professor: atividades teóricas ou práticas?

Colocadas na balança, pelo fator tempo, a teoria tem tido um peso maior, priorizando-se, desta maneira, a ênfase nas atividades teóricas em detrimento das atividades práticas. Tal ênfase é atribuída à exigência do desenvolvimento das atividades de pesquisa por parte dos alunos, que, via de regra, têm-se limitado à construção de um certo referencial teórico sem muito significado para os mesmos, apresentados de maneira formal, porque se sentem obrigados a cumprir tal exigência - em todas as disciplinas - num curto espaço de tempo, estabelecendo-se, portanto, a secundarização das atividades práticas.

A questão da "ausência do tempo" como obstáculo para tornar teoria e prática indissociáveis camufla os reais problemas de natureza filosófico-metodológica que, teoricamente, subsidiam este projeto pedagógico e impede uma reflexão/compreensão mais aprofundada das razões que levam a organização do trabalho pedagógico desta Instituição a dicotomizar teoria e prática e ensino-pesquisa. Ou seja, as razões que levam a tal dicotomização têm suas raízes para além do fator tempo e estão imbricadas na forma de conceber e produzir conhecimento nesta Instituição: via exclusividade das atividades de pesquisa.

Nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, é comum o entendimento de associar a produção de pesquisas a atividades teóricas (dimensão teórica) e as visitas a campo a atividades práticas (dimensão prática), para proceder determinadas tarefas sem que haja efetivamente uma relação entre essas atividades.

O fato dos alunos estarem pesquisando um certo referencial teórico, indo a campo para obter determinadas "informações" e elementos de análise, aliado à delimitação formal de uma carga horária específica para desenvolver essas atividades, **não garante a materialização da relação teoria e prática.**

A indissociabilidade entre teoria e prática não é um ato mecânico, não é justaposição de tarefas a serem cumpridas de um lado: pensar elaborar e refletir e, de outro: agir, executar, fazer, ir a campo "contemplar", "observar" dada realidade para descrevê-la sem relação com um arcabouço teórico que dê embasamento e direcionamento para estas atividades. Ou seja, *"conhecimento não se adquire "olhando, contemplando, ficando ali diante do objeto", exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez, é fenômeno universal."* (PIMENTA, 1994, p. 120).

A relação teoria e prática assenta-se em premissas que devem estar presentes para direcioná-las e que extrapolam o campo do formalismo lógico de definições pré-estabelecidas de tarefas (atividades teóricas e práticas) e carga horária para realizá-las.

CANDAU & LELIS (1994, p. 55-6) fundamentadas em VAZQUEZ (1977), falam sobre essas premissas, que, no meu entendimento, podem ser tomadas como referência para a materIALIZAÇÃO e o esclarecimento de tal relação e que devem estar presentes na organização do trabalho pedagógico de cada disciplina, para torná-la indissociável.

"- A teoria depende da prática uma vez que esta "determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento" (Vazquez, 1977, p. 215), ou seja, a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação;

- A teoria tem como finalidade a prática no sentido da "antecipação ideal de uma prática que ainda não existe" (Vazquez, 1977, p. 233). Este fato, entretanto, não implica em tornar a teoria e relacioná-la de forma direta e imediata à prática;

- Há que se assinalar o fato de que a unidade entre teoria e prática pressupõe necessariamente a percepção da prática como "atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social e não qualquer atividade subjetiva ainda que esta se oculte sob o nome de práxis, como faz o pragmatismo" (Vazquez, 1977, p. 234) e,

- A prática se afirma tanto como atividade subjetiva, desenvolvida pela consciência, como processo objetivo, material, comprovado pelos outros sujeitos."

A despeito da ênfase da teoria, como evidenciam os depoimentos anteriores, tal direcionamento não tem contribuído para alterar o quadro da fragilidade teórico-metodológica dos alunos.

Ao reconhecermos a importância da indissociabilidade de teoria e prática para a formação dos professores, torna-se necessário encontrarmos caminhos para sua real efetivação, sob pena de reproduzirmos as mesmas mazelas encontradas na maioria dos cursos de formação de professores que se tem caracterizado pela tendência de enfatizar a formação teórica, sem, entretanto, possibilitar que esta fundamentação contribua para a efetivação de um trabalho docente de qualidade nas escolas.

A fragilidade de fundamentação teórico-metodológica dos alunos tem sido considerada outro obstáculo para tornar teoria e prática unidades indissociáveis.

"A relação teoria e prática é uma relação dialética, nenhuma teoria se faz a partir do nada. Ela se faz a partir de uma prática e o critério de verdade dessa teoria é a prática. No ISEP nós ainda estamos um pouco distante dessa perspectiva. Há algumas iniciativas localizadas. Se é localizada, não é o geral que tenta trabalhar isso. No ano passado nós tivemos uma grande polêmica aqui, que era colocar o aluno para fazer observação. O aluno precisa antes de ir para campo... ele está vindo do ensino de 2º grau que nós temos todas as considerações a fazer, ele vai ser encaminhado para observar uma dada realidade prática. Ora, com certeza que a maioria dos alunos o faz numa perspectiva do senso comum, então eles não conseguem fazer essa relação teoria e prática. Para fazer essa relação teoria e prática, você tem que fazer os dois exercícios concomitantes sempre, não de forma paralela: você lê, estuda, elabora e depois você volta a prática e a gente não consegue fazer isso sistematicamente. Tentei fazer esse exercício semestre passado e vi que os alunos têm muitas dificuldades: ou eles elaboram teoricamente ou eles descrevem uma prática, não analisam a luz de uma teoria. Isso tem sido uma preocupação nossa de tentar levar o aluno, na sua elaboração, o fazer a partir de uma prática e a prática a luz de uma teoria. Ainda é difícil, não sei se a gente poderia qualificar o que nós estamos fazendo no cotidiano do ISEP, de uma forma generalizada, a relação dialética de teoria e prática." (Depoimento verbal de professor).

Esta avaliação, mais uma vez, tende a não desvelar as condições históricas e subjetivas em que se produz o conhecimento nesta organização curricular.

A forma do ISEP organizar seu trabalho pedagógico, na qual os momentos destinados a se trabalhar coletivamente o conhecimento teórico-prático são eventuais e dispersos; a não materialização do trabalho coletivo e interdisciplinar; o predomínio das práticas individuais; a produção de um professor "especialista em uma única temática"; o desprezo pelos conteúdos; a dicotomização da relação ensino-pesquisa, entre outros, pouco contribuem para superar a fragilidade de fundamentação teórico-metodológica por parte dos alunos. Pelo contrário, intensifica-a mais.

A construção do conhecimento crítico e criativo e a leitura de uma determinada realidade para entendê-la, analisá-la, explicá-la e nela intervir exige um instrumental necessário que envolve um processo epistemológico de saber problematizar, observar, registrar, descrever, interpretar, analisar e potencializar alternativas de intervenção. Ao que parece, habilidades que não estão sendo contempladas, na sua maioria, na esfera da organização pedagógica daquela Instituição, como demonstra o depoimento anterior.

A compreensão e análise de certa realidade, para nela intervir, exige conhecimento que imponha questionamentos ao fenômeno inquerido e que possa, a partir deles, obter elementos para compreender e chegar a alternativas de intervenção e transformação, evitando-se, assim, a observação ingênua, casual, imediata e intuitiva da realidade em estudo e uma análise pautada na perspectiva do senso comum, em explicações romanceadas e superficiais.

Afinal, como diz VAZQUEZ (1977, p. 204) a *"prática não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos."* Exige-se pois:

"a) um conhecimento da realidade que é objeto de transformação;

b) um conhecimento dos meios e de sua utilização - da técnica exigida em cada prática -, com que se leva a cabo essa transformação;

c) um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realize, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserido sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;

d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que pretendem atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que essas finalidades, para que possam cumprir sua função prática, têm de corresponder a necessidades e condições reais, têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização."

Um outro obstáculo que tem contribuído para plasmar a cisão entre teoria e prática no ISEP é o entendimento da prática como campo de aplicação da teoria.

"O aluno chega praticamente sem base nenhuma então nós procuramos dar o mínimo necessário de conteúdo para que ele possa começar a sua pesquisa. A partir dessa pesquisa do conteúdo em si, existe um momento em nosso trabalho onde a gente pede que o aluno relacione aquele conteúdo estudado com o seu dia-a-dia. Quer dizer, não é o conteúdo em si, não é apenas a pesquisa do conteúdo, não é apenas a teoria, a gente procura relacionar com a prática para ver de que forma o aluno percebe a aplicabilidade daquele conteúdo no dia-a-dia dele. A gente procura trabalhar esses tópicos justamente desta forma: existe um momento onde a gente procura expor o mínimo necessário para que eles aprofundem aquele conteúdo, aquela teoria e a questão da prática a gente pede que o aluno relate para a gente situações onde ele percebe a aplicabilidade daquele conteúdo no dia-a-dia dele. Depois desse trabalho teórico a gente pede para que o aluno pelo menos, tente criar situações. Não tem aquela situação de ir a campo, pelo menos, nunca vivencie isso aí." (Depoimento verbal de professor).

Nesta perspectiva, as atividades práticas têm sido consideradas como polo de relato de situações inventadas, criadas, onde se deve perceber a aplicabilidade da teoria na prática. Nesta prática "forjada/simulada" está o entendimento de criar, inventar, reproduzir, demonstrar situações imaginárias, situações modelos positivas ou negativas, que possam

contribuir, supostamente, para a análise das situações concretas com as quais os futuros professores possivelmente irão se defrontar no exercício do trabalho docente.

Neste entendimento de teoria e prática, percebe-se a prática, aqui simulada/inventada, como campo de aplicação da teoria. A prática revestida de criar situações (modelos) imaginárias afasta-se do trabalho vivo, concreto, e torna-se esvaziada da análise das contradições e das determinações da prática social concreta, ignorando-se, desta forma, a riqueza da dinâmica das contradições da escola como ponto de partida para a compreensão e reflexão do trabalho docente.

Neste sentido, concordamos com FREITAS (1993, p. 44), quando diz:

"Entende-se que, para a formação do profissional da educação, o conhecimento da realidade concreta, a apreensão da totalidade do objeto de estudo - a educação e a escola - e a compreensão de seus determinantes históricos representam, teoricamente, o ponto de partida para o trabalho pedagógico."

As atividades práticas não podem ser reduzidas à *"aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas, nos livros e na observação do comportamento de outros professores."* (PIMENTA, 1994, p. 99).

Há de se destacar também como um dos obstáculos que têm contribuído para a cisão de teoria e prática o entendimento de prefigurar as atividades teóricas em determinadas disciplinas consideradas de "Fundamentos" e atividades práticas nas disciplinas consideradas de "Metodologias e Práticas."

"Nós temos as duas disciplinas (Fundamentos e Metodologia) em um semestre só e temos a possibilidade de fazer concretamente a teoria e prática. A teoria e a prática ocorrem porque como elas são duas disciplinas e numa você dá muita ênfase na teoria, na pesquisa para o aluno buscar o conhecimento teórico, na outra você tenta fazer com que ele sinta, ele viva esse processo."
(Depoimento verbal de professor).

"Eles estudam a parte teórica com a gente e na disciplina Prática vão fazer essa relação teoria e prática. Sempre coloco que nós só vamos ver realmente se essa metodologia objetiva a filosofia do Instituto, se realmente chegou ao seu final, ao seu auge, a partir do momento que os nossos colegas (alunos) que estão concluindo forem para o mercado de trabalho e vemos como é que eles estão na sua prática docente fazendo a aliança teoria e prática." (Depoimento verbal de professor).

"Procuro não doar o conhecimento aos alunos. Sempre trabalho a partir da minha produção para que eles tenham uma produção própria (...) A minha disciplina é uma disciplina de Fundamentos localizada no primeiro semestre do curso e a relação teoria-prática acontece a partir de algumas atividades que a gente procura desenvolver, por exemplo, agora nós estamos trabalhando as correntes filosóficas da modernidade. Essas correntes filosóficas se materializam a partir da prática das pessoas, da relação que ela estabelece com o seu meio, com as outras pessoas e até mesmo a partir da prática que os professores estabelecem com os seus alunos. O que aconteceu? Um professor da disciplina Prática resolveu fazer uma articulação comigo: a medida que os alunos vão pesquisando as influência de cada uma dessas correntes na sociedade, na educação, eles iriam a campo observar na prática docente de nossos professores que valores, que princípios assumem ou se orientam que estão calcados nessas correntes filosóficas. Como a gente tenta realizar um trabalho com as outras disciplinas articuladamente, a relação teoria e prática acaba se materializando de várias formas. Tentei colocar alguns pontos em que acredito que essa relação teoria e prática acontece. Ela acontece quando o aluno vai a campo e consegue de alguma forma relacionar os conteúdos teóricos com aquilo que ele observa na prática." (Depoimento verbal de professor).

"Têm colegas que estão na disciplina Prática Docente e estão tendo sérios problemas porque não conseguem desenvolver a teoria que foi aprendida aqui. Quando chega na hora "h" elas não sabem fazer nada, não consegue passar aquilo que foi aprendido aqui. Isso agente ouve muito pelos corredores do ISEP. A prática é uma tentativa de buscar esse aperfeiçoamento." (Depoimento verbal de aluno).

"Nós temos a disciplina Prática, esta disciplina como o nome mesmo já fala é para colocarmos em prática o que entendemos na teoria, vivenciar, conhecer, ter o contato in loco nessas escolas que estamos aprendendo na teoria." (Depoimento verbal de aluno).

Neste entendimento, parte-se do princípio de que existem disciplinas que, pela sua natureza, especificidades e finalidades próprias de conceber e produzir o conhecimento passam a ser consideradas teóricas, aí representadas pelas disciplinas denominadas de Fundamentos. E, por outro lado, as disciplinas de Metodologias e Práticas (Inicial, Intermediária e Docente) passam a ser consideradas de essencialmente práticas, ao possibilitar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas "disciplinas teóricas."

Neste enfoque, o arcabouço teórico das disciplinas consideradas de Fundamentos tendem a revestir-se de uma teoria prescritiva da prática, e as disciplinas de Metodologia e Práticas como campo de aplicação das disciplinas consideradas teóricas. Sob este enfoque as disciplinas Práticas e Metodologias vão a reboque das disciplinas consideradas teóricas, descaracterizando-as enquanto disciplinas que trabalham com uma dada área do conhecimento.

A descaracterização dessas disciplinas, principalmente as Práticas, tem sofrido severas críticas no ISEP quanto aos seus objetivos e finalidades. Sem direção metodológica, esvaziada de conteúdos pertinentes a sua área de intervenção e a mercê das determinações que lhes são impostas pelas disciplinas teóricas, as disciplinas Práticas têm sido postas em xeque, propondo-se sua exclusão da grade curricular.

"Se você perguntar para qualquer professor ou até mesmo para o pessoal da Coordenação o que é essa disciplina Prática... É uma dificuldade! É uma dificuldade porque partiu-se do princípio que a gente tem um bocado de disciplina que a gente faz teoria e outras que a gente vai fazer só a prática. (...) As disciplinas Práticas, para mim, são desnecessárias porque a prática tem que ser feita em cada disciplina. Se a gente precisa enfatizar essa necessidade de teoria e prática, que a gente colocasse essa concepção dentro de cada disciplina. Cada disciplina tem que ter sua teoria, tem que ter sua prática e não separado." (Depoimento verbal de professor).

"A disciplina Prática acho que deixaria de existir se realmente as demais disciplinas efetivassem a relação teoria e prática porque não existe prática sem teoria. A partir do momento que esta articulação tivesse realmente acontecendo, essa disciplina Prática não seria enquanto disciplina. A proposta original que lembro era que cada disciplina teria uma relação teoria e prática."
(Depoimento verbal de professor).

As atividades práticas não podem ser de domínio exclusivo das disciplinas de Metodologias e Práticas e as atividades teóricas exclusivas das disciplinas consideradas de Fundamentos. Os professores que lidam com as chamadas "disciplinas teóricas" também devem ter como princípio articulador e produtor do conhecimento a relação teoria e prática, assim como os professores das demais disciplinas. A atividade prática não se restringe ao fazer, ao executar, ao agir nem deve circunscrever-se às determinações das disciplinas consideradas teóricas.

As atividades práticas constituem-se numa *"atividade de reflexão sobre e a partir da prática que enriquece a teoria que lhe deu suporte"* (PIMENTA, 1994, p. 13), daí não serem exclusivas de uma ou outra disciplina.

A presença da ambiguidade quanto à finalidade das disciplinas de Fundamentos, Metodologias e Práticas levam a dicotomizar a relação teoria e prática.

O que caracteriza as disciplinas de Fundamentos, Metodologias e Práticas?

As disciplinas de Fundamentos, que, nos cursos de formação de professores, assumem diversas denominações⁵⁰, constituem-se em instrumentos fundamentais para que os professores da educação básica *"adquiram aguda consciência da realidade na qual atuarão, bem como adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente."* (PIMENTA, 1990, p. 123-9).

⁵⁰ - No ISEP a Área de Fundamentos é conceitua da como o campo de conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, como embasamento técnico-científico necessário à formação do educador da educação básica. Compostas pelas disciplinas: Teorias da Educação I e II, Metodologia Científica I e II e Desenvolvimento Bio-Psico-Social da Criança I e II. (ISEP, 1989, nº 02, p. 28).

Nesta perspectiva, podemos considerar, a princípio, que todas as disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de formação de professores devem ter como direcionamento tais objetivos, a fim de evitarmos a pecha de enalacrarmos e adjetivarmos determinadas disciplinas de "fundamentos e instrumentais".

Por sua vez, as disciplinas de Metodologias⁵¹, assim como qualquer outra, possuem uma natureza e finalidade próprias cujo objetivo traduz-se pela investigação de uma determinada área do conhecimento, objetivando propiciar aos alunos uma adequada fundamentação teórico-metodológica para uma trabalho docente coerente à luz da realidade concreta de nossas escolas.

"No Curso de Formação de Professores é necessário que os alunos aprendam os fundamentos metodológicos do ensino das áreas do conhecimento. Estamos entendendo por Metodologia do Ensino a articulação entre a finalidade do ensino (o para quê ensinar uma dada área do conhecimento), o conteúdo do ensino (o que ensinar de uma dada área do conhecimento), e a forma de ensino (como ensinar uma dada área do conhecimento). Em outras palavras, se a finalidade do Curso de Formação é formar professores que ensinem Português, Matemática, História, Geografia e Ciências aos alunos de 1ª a 4ª série, é necessário que, ao conhecimento específico que já possuem dessas disciplinas, se acrescente a Metodologia de Ensino dessas mesmas disciplinas. Ou seja, que ao suporte teórico-metodológico das áreas do conhecimento seja acrescido o suporte teórico-metodológico do ensino das áreas do conhecimento." (PIMENTA, 1990, p. 124).

⁵¹ No ISEP, as disciplinas de Metodologia da Linguagem, Metodologia das Formas de Expressão e Comunicação Humana, Metodologia da Matemática, Metodologia das Ciências Naturais, Metodologia das Ciências Sociais bem como as disciplinas que dão suporte teórico-metodológico para cada uma dessas áreas do conhecimento, encontram-se localizadas na Área do Ensino Básico que compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da educação básica." (ISEP, 1989, nº 02, p. 28).

As disciplinas denominadas de Prática Docente e/ou Estágio Supervisionado⁵² não podem ser reduzidas a uma atividade burocrática, traduzidas pela lógica do cumprimento formal do exercício da profissão docente no campo de prática. Sua finalidade premente "*é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar.*" (PIMENTA, 1990, p. 129), possibilitando estudos e reflexões sobre e a partir do trabalho docente e do processo de trabalho pedagógico que se realiza no âmbito da escola e da sala de aula.⁵³

Neste entendimento, tais disciplinas não podem ser consideradas exclusivamente como o "polo prático do curso" ou campo de aplicação da teoria, mas sim

"como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública de 1ª a 4ª série. É preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor, na prática. Ou seja, um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira." (PIMENTA, 1990, p. 129).

As disciplinas Práticas encontram-se distribuídas pela trajetória curricular do ISEP desde o início do curso, desdobradas em: Prática Inicial I e II, Prática Intermediária I, II, III e IV e Prática Docente I e II.

⁵² - No ISEP, a Área Prática é composta pelas seguintes disciplinas com seus respectivos conceitos: Prática Inicial I e II - será desenvolvida através da observação da realidade do sistema de ensino e de projetos educacionais, devendo ser elaborado e avaliado o processo pedagógico observado; Prática Intermediária I, II, III, IV - o aluno deverá participar da ação educativa através da execução de projetos didático-científicos, registrando e avaliando a experiência; Prática Docente I e II - será a atuação da prática profissional com total responsabilidade, assumindo uma classe de alunos em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, registrando, avaliando e reelaborando o projeto pedagógico. (ISEP, 1989, nº 02, p. 30).

⁵³ - Ver também a este respeito FREITAS, H. C. L. O trabalho como princípio articulador da teoria/prática. UNICAMP/FE. 1993. Tese de Doutorado.

Os documentos "Proposta Pedagógica Para Prática Inicial e Proposta Pedagógica para Prática Intermediária"⁵⁴ expressam as suas definições, diretrizes e objetivos. Tais documentos vêm conduzindo o exercício dessas disciplinas.

Nos referidos documentos a disciplina Prática Inicial I é conceituada *"como um conjunto de atividades educacionais práticas que tem por finalidade situar o futuro profissional, para que o mesmo construa o conhecimento das estruturas e funcionamentos dos órgãos públicos de educação, escolas comunitárias e particulares assim como vivência cultural contextualizada"* (idem, 1990, p. 02) e seus objetivos centram-se em:

- "-possibilitar ao aluno uma aprendizagem efetiva dos processos estruturais dos órgãos educacionais,*
- habilitar a uma vivência de equipe entrosando-o com os demais profissionais que compõem os órgãos e escolas;*
- desenvolver seu potencial criativo, situando-o culturalmente à sua região."* (ibid, 1990, p. 02).

No que concerne às diretrizes apontadas para a disciplina Prática Inicial I, situadas no primeiro semestre do curso, evidencia-se a preocupação de torná-la um campo prático de observação, de detecção de problemas para posterior análise. São propostas atividades de "contato/visita" aos órgãos do sistema educacional e instituições congêneres, a escolas comunitárias e particulares que atuam com a Educação Básica e escolas que desenvolvem o Ensino de 2º Grau - Magistério, aos movimentos culturais existentes no Estado, objetivando detectar problemas e analisar a dinâmica dessas práticas sociais. Em suma, como expressa o documento, através destas atividades o aluno teria a oportunidade de se *"situar no âmbito educacional com vistas a um desempenho na sua atividade profissional."* (ibid, 1990, p. 03).

Dentre as atribuições acadêmicas dos alunos, estes deveriam elaborar um plano de trabalho para a referida disciplina, contemplando objetivos, problemática de investigação,

⁵⁴ SOARES, Elvira. Proposta Pedagógica para a Prática Inicial e Intermediária. Belém-Pa, 1990, mimeo.

campo de prática e as possíveis atividades a serem desenvolvidas ali. Após um período de contato, visitas e análise dos problemas levantados, os alunos apresentariam um relatório evidenciando as conclusões a que chegaram.

Prosseguindo, os documentos supra-citados conceituam a disciplina Prática Inicial II como um *"conjunto de atividades educacionais práticas que tem por finalidade desenvolver a capacidade profissional dos alunos na avaliação dos projetos e elaboração de propostas alternativas para o ensino de pré-escolar à 4ª série do 1º grau."* (ibid, 1990, p. 04). Localizada no segundo semestre do curso, seus objetivos são:

- "- selecionar experiências significativas em educação, efetuadas pelos órgãos e entidades particulares;*
- reelaborar experiências e projetos efetuados pelo sistema que encontram-se parados ou em lento progresso;*
- definir e realizar seminários e sessões de estudo para fundamentar a reelaboração de projetos educativos."* (ibid, 1990, p. 04).

Neste enfoque, a disciplina Prática Inicial II caracteriza-se como desdobramento da disciplina Prática inicial I.

Após o contato, observação e análise dos problemas levantados nos diversos órgãos educacionais/culturais estatais e/ou civis na disciplina Prática Inicial I, os alunos seriam introduzidos, na disciplina Prática Inicial II, a realizar atividades de *"seleção de projetos e experiências educativas para o ensino do pré-escolar a 4ª série do 1º grau e a elaboração e/ou reconstrução de projetos e experiências."* (ibid, 1990, p. 04).

Em síntese, as disciplinas Prática Inicial I e II têm como fundamento uma atividade sequenciada produzida via o contato/observação das atividades educacionais/culturais dos órgãos estatais e civis que, a partir da detecção e análise de seus problemas, possam subsidiar a elaboração e/ou reconstrução de projetos e experiências alternativas neste campos de intervenção.

As disciplinas Prática Intermediária I, II, III e IV, localizadas no terceiro, quarto, quinto e sexto semestres do curso, constituem-se *"na pesquisa ação, ou seja na implementação de propostas e projetos elaborados pelos alunos na comunidade, proporcionando-lhes a vivência necessária a sua profissionalização"* (ibid, 1990, p. 01) e assinalam os seguintes objetivos:

- "- possibilitar ao aluno a oportunidade de elaboração e execução de propostas pedagógicas;*
- oportunizar aos alunos a integração dos mesmos a projetos educacionais existentes;*
- habilitar os alunos através de experiências concretas de pesquisa e intervenção para solução e acompanhamento de situações problemas."* (ibid, 1990, p. 02).

As disciplinas Práticas Intermediárias caracterizam-se como um prolongamento das disciplinas Prática Inicial.

Nestas disciplinas, a ênfase é dada à implementação/execução de projetos e propostas alternativas educacionais e/ou culturais elaboradas a partir dos estudos e reflexões dos problemas detectados nos órgãos civis e estatais.

Enfim, a natureza seqüencial dessas disciplinas pode ser expressa da seguinte forma:

- Prática Inicial I - contato/visita/observação aos órgão estatais e civis objetivando detectar alguns problemas para estudo e análise, para posterior elaboração de projetos de intervenção.
- Prática Inicial II - elaboração de propostas alternativas de intervenção.
- Práticas Intermediárias - execução de propostas.

Entretanto, pela maneira como vêm sendo efetivadas as diretrizes das disciplinas Prática Inicial (I e II) e Intermediárias (I, II, III, IV) percebem-se alguns problemas de

ordem conceitual e operacional que, segundo os sujeitos desta pesquisa, tornam-nas frágil e, às vezes, de difícil operacionalização.

Um dos problemas apontados é a falta de clareza e de objetividade dessas disciplinas. Os sujeitos da pesquisa argumentam que elas não têm uma definição clara de seus propósitos, embora definidos a princípio. Tais disciplinas, pela forma como vêm sendo encaminhadas, - campo de aplicação dos construtos teóricos de outras disciplinas - não possuem um corpus teórico que fundamente as atividades a serem realizadas pelos alunos, esvaziando-se de significados relevantes tanto para os alunos quanto para os professores pela ausência de um quadro conceitual. Partia-se do princípio de que tal quadro conceitual "surgiria" à medida que os alunos, individualmente, fossem desenvolvendo seus estudos e pesquisas.

Pela pluralidade de "temas de pesquisas" abrangendo diferentes objetos de análise, passou-se a considerar que tais disciplinas poderiam dar conta de um infinito número de temas de investigação e que tudo poderia ser tabalhado dentro delas.

"As disciplinas Prática Inicial e Intermediárias, até hoje não temos diretrizes operacionais para elas. Você vê que cada professor encaminha essas disciplinas a sua maneira e isso gera problemas para os alunos. Nós não conseguimos avançar o suficiente para que o professor quando assumisse essas disciplinas, já soubesse, mais ou menos, o que tratam as disciplinas. É lógico que ele vai estabelecer a sua metodologia de trabalho, mas pelo menos que ele saiba em que se engajam as disciplinas, o que elas se propõem, quais são os seus objetivos." (Depoimento verbal de professor).

"Fui jogada para dar uma disciplina chamada Prática que eu nunca soube o que queria dizer essa disciplina." (Depoimento verbal de professor).

"As disciplinas Práticas acabam sendo um grande buraco onde jogam tudo o que é possível ser jogado dentro dela. Sou professora do ISEP que me recuso a trabalhar com a disciplina Prática." (Depoimento verbal de professor).

"Nós temos a disciplina Prática desde o primeiro semestre do curso justamente para essa contribuição de teoria e prática. Mas a disciplina está deixando muito a desejar, ela não está clara para a gente, não sabemos por onde ela está caminhando. Isto não está claro e nós não sabemos que edifício é esse que estamos contruindo." (Depoimento verbal de aluno).

Como desdobramento da falta de clareza de seu quadro conceitual, de suas finalidade e objetivos, percebe-se na sua operacionalização os mesmos problemas enfrentados pelas demais disciplinas quanto aos encaminhamentos teórico-metodológicos que deveriam subsidiá-lo.

Ou seja, a organização do trabalho pedagógico, que induz a uma concepção de aulas introdutórias e eventuais, de conteúdos desprezados e fragmentados, de orientações acadêmicas individualizadas, de pesquisa na sua dimensão teórica, de teoria e prática dicotômicas, e de avaliação de produtos não tem conseguido fundamentar teoricamente os alunos para proceder as atividades de pesquisas a que estão obrigados.

As disciplinas Práticas Inicial e Intermediárias, ao terem como objetivos proceder a observação, delimitar problemas e analisá-los para propor um projeto de intervenção na realidade inquerida e implementá-lo, têm-se revelado de difícil operacionalização.

"No processamento do curso temos constatado que nem sempre os alunos das disciplinas Práticas conseguem problematizar, investigar e intervir na realidade do ensino básico à luz de dimensões teóricas que dê sustentação científica a sua ação acadêmica. Por entender que não existe prática pedagógica sem o suporte de uma teoria, encaminhar o aluno, ainda que seja apenas para o contato com os diversos órgãos estatais e civis que fazem parte da realidade educacional de Belém, pode não se ter o resultado esperado uma vez que o seu relatório, em geral, vai conter impressões a nível do senso-comum do real aparente."⁵⁵

⁵⁵ - SILVA, Graça. Construindo o caminho para a pesquisa docente: proposta para a discussão. Belém-Pa, 1993, p. 1-2, mimeo.

"Nós temos a disciplina Prática que faz parte desde o início do curso e nessa disciplina o que o aluno está fazendo? Ele está indo observar a realidade da escola. Mas a gente sabe que não basta só olhar. A gente tem que olhar com um olhar diferente. Esse olhar diferente só acontece quando a gente tiver um conhecimento teórico acumulado que nos permita questionar, problematizar aquilo que estamos vendo." (Depoimento verbal de professor).

"É um absurdo se colocar uma disciplina Prática Inicial para o aluno pedindo para ele ir numa instituição fazer uma análise. Tudo bem que ele vá conhecer aquela instituição, mas pedir que esse aluno, a partir desta visita, delimite um tema e comece a pesquisar sobre ele sem ter nenhum instrumental ainda de pesquisa, sem ele conhecer ainda as categorias de análise, as categorias de produção de saber é um contra-senso." (Depoimento verbal de professor).

VAZ (1991, p. 8)⁵⁶, analisando a efetivação da proposta pedagógica das disciplinas Prática Inicial e Intermediária, aponta alguns percalços que, segundo ele, as tornam frágeis e, às vezes, inviáveis. Diz ele:

"A maneira como vem sendo encaminhada a disciplina prática inicial, o prolongamento da prática torna-se um tanto quanto comprometido devido ser difícil a uma aluno recém-ingresso à universidade e, dada a realidade do ensino de primeiro e segundo graus, (...) ter condições de:

- observar uma realidade complexa como a educação ou qualquer outra, de maneira que possa suplantiar a percepção imediata, o lado visível para penetrar na estrutura interna dos fenômenos observados;*
- elaborar um projeto, face a avaliação e crítica do que vem sendo realizado no sistema educacional para a intervenção na realidade, uma vez que para tal, há necessidade de domínio de uma série de categorias conceituais que provocam a problematização da realidade sem a qual essa fica somente na problematização e encaminhamento teórico-prático destituídos de qualidade e conteúdo crítico e criativo;*
- executar um projeto experimental no sistema educacional que seja fruto das fases anteriores poderá comportar uma série de fragilidades teóricas e práticas. Podendo se tornar uma perspectiva meramente empírica, enviesada ou sem consistência para a inovação."*

⁵⁶ - VAZ, Celso Antônio Coelho. Uma discussão sobre uma proposta para a prática em pesquisa dos discente do ISEP. Belém-Pa, 1991, mimeo.

Ademais, em tese, segundo as diretrizes propostas por DEMO, todos os professores do Instituto deveriam ser professores das disciplinas Prática Inicial e Intermediária. Tal diretriz pautava-se na argumentação de retirar dos profissionais de Pedagogia - historicamente responsáveis por tais - a exclusividade de coordenar e desenvolver os trabalhos relativos a estas disciplinas.

A partir deste entendimento, exigia-se um professor polivalente, com um domínio de referencial teórico que extrapolasse os contornos e especificidades de sua disciplina, já que os trabalhos de pesquisa dos alunos desenvolvidos nessas disciplinas flutuavam em várias órbitas. Exigência que levava os professores a superar seus limites face às diversas temáticas que os alunos desenvolviam, quase sempre "desconhecidas" e fora do campo de atuação e investigação dos professores.

Dar conta de um universo de pesquisa que, na maioria das vezes, extrapolava os contornos da área de conhecimento das disciplina nas quais os professores centravam seus estudos e reflexões, criou algumas situações contraditórias. Recordo-me que tivemos professores de Biologia, nestas disciplinas, por exemplo, orientando trabalhos de pesquisa de alunos cujo objeto de investigação centrava-se na área de conhecimento de literatura infantil; professores de Matemática orientando trabalhos na temática de recreação e jogos; professor de Metodologia Científica orientando trabalhos de metodologias de alfabetização etc...Tal situação colocava em xeque a competência de determinados professores que se viam na responsabilidade de orientar trabalhos sem reunir elementos teórico-metodológicos para tal.

Sob o discurso de que "todos são professores das disciplinas Práticas", NETO ARAÚJO (s/d)⁵⁷ faz a crítica:

⁵⁷ - NETO ARAÚJO, Luiz Romano. Prática: prática ou teoria. Belém-Pa, s/d, p. 4, mimeo.

"Só podemos ser professores de práticas consequentes a partir de teorias e objetos que dominamos, a partir de enfoques particulares aos quais fomos formados, habilitados, que é afinal de contas a razão de estarmos aqui como docentes. Se sou professor de tudo admito não ser professor de nada."

As diretrizes, conceituação e os objetivos da disciplina Prática Docente I e II aparecem expressos no documento "Diretrizes da Prática Docente"⁵⁸, no qual tal disciplina é definida como:

"atuação da prática profissional, com total responsabilidade, reorganizando, integrando e aplicando construção de conhecimento, assumindo uma classe de alunos de pré-escolar e 1º a 4ª série, em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, desde o planejamento anual da escola até a sua avaliação final do ano letivo, registrando, avaliando e reelaborando o projeto pedagógico. A disciplina Prática Docente é a culminância do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica." (ibid. p. 01).

Para o seu processamento definiram-se os seguintes objetivos:

• Prática Docente I :

- "- observação e acompanhamento da turma de atuação;*
 - participação e responsabilidade em desenvolver 01 (uma) unidade de cada área do conhecimento em todas as suas etapas: planejamento, execução e avaliação;*
 - montagem de uma proposta metodológica a ser viabilizada na disciplina Prática Docente II;*
 - participação em atividades pedagógicas referentes a sua turma."*
- (ibid, 1993, p. 03)*

⁵⁸ RODRIGUES, Venize et all. Diretrizes da Prática Docente. Belém-Pa, 1993, mimeo.

• Prática Docente II:

*"- regência de turma com a participação constante do professor titular durante todo o semestre,
- aplicação da proposta metodológica elaborada na disciplina Prática Docente I,
- participação em atividades pedagógicas do Núcleo de Prática Docente - NPD -, concernentes a sua turma de atuação,
- elaboração de atividades e avaliação da aprendizagem do aluno em conjunto com o professor titular." (ibid, 1993, p. 03).*

Tais disciplinas têm como campo de prática para o exercício da docência quatro escolas do sistema público estadual que trabalham com a educação pré-escolar e o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. O grupo de professores-orientadores para estas disciplinas é constituído de profissionais das seguintes áreas: Pedagogia, Ciências Naturais, Matemática e Estudos Sociais, dois professores de cada; Língua Portuguesa, Formas de Expressão e Comunicação Humana, um professor de cada.

A despeito dos objetivos traçados para essas disciplinas, alguns problemas comprometeram o seu alcance. O documento "Avaliação da Disciplina Prática Docente" (1993, p. 01) sistematiza essas dificuldades encontradas pelos alunos e professores para o pleno exercício da docência.

*"- dificuldade em elaborar planejamento e desenvolver conteúdos;
- falta de embasamento teórico-metodológico;
- falta de unidade de ação dos professores-orientadores das disciplinas Prática Docente;
- ausência de livros atualizados;
- disciplinas que não subsidiam para o exercício docente;
- falta de conhecimento prático por parte de alguns professores da disciplina Prática Docente;
- falta de entrosamento entre os professores dessa disciplina e seus orientandos;
- ausência frequente de alguns professores-orientadores na campo de prática;*

- *contribuição insuficiente e falta de sintonia das disciplinas Práticas Inicial e Intermediária e Metodologias com a disciplina Prática Docente;*
- *falta de entrosamento entre o professor titular do campo de prática e os alunos estagiários;*
- *dificuldade de implementar a proposta elaborada;*
- *autoritarismo da escola pública;*
- *falta de sintonia entre o professor titular do campo de prática que cobra dos seus alunos um jeito, e os estagiários que desenvolvem as aulas de outro”*

Aliado a essas dificuldades, vale ressaltar que tais disciplinas não se têm articulado com as demais disciplinas que compõem a grade curricular do referido curso.

"O aluno está cursando a disciplina Prática Docente mas só que a gente não tem relação nenhuma com essa disciplina. As disciplinas seguem paralelo a Disciplina Prática Docente. Vejo as disciplinas Práticas caminhar de um lado e as demais disciplinas de outro.” (Depoimento verbal de professor).

"A Prática Docente deveria socializar com a gente quem são os nossos alunos, o que estamos formando. Tenho um professor ideal que gostaria que o ISEP formasse mas o real não tenho. O professor ideal é o professor que tenha posicionamento político, que consiga compreender a realidade que ele vive, que consiga administrar com alegria, com prazer as suas aulas e lutar pela classe. Tenho esse ideal, agora ainda não vislumbrei quem é que nós estamos formando porque ainda não tenho uma resposta em relação a isso e não sei se alguém tem.” (Depoimento verbal de professor).

Por outro lado, tal disciplina pode ser considerada como um termômetro avaliativo do afastamento entre o ISEP e realidade da escola.

"A disciplina Prática Docente já nos mostrou alguns problemas como um certo afastamento entre o que é o dia-a-dia do professor da escola básica e aquilo que realmente os alunos recebem no Instituto.” (Depoimento verbal de professor).

"O currículo da escola de 1º grau muitas vezes coloca questões que estranhamente não tem nada a ver com que o aluno aprendeu no Instituto.” (Depoimento verbal de professor).

Por fim, tal disciplina é reveladora do tipo de profissional que se está formando.

"A disciplina Prática Docente é extremamente trabalhosa e só neste momento é que você tem a oportunidade de perceber as deficiências do teu aluno. É só neste momento, porque até então, como ele não estava com regência de turmas tu não tinha essa resposta do alunado. E qual foi minha surpresa? Os alunos ainda apresentavam deficiências de conteúdo." (Depoimento verbal de professor).

"Muitas vezes o aluno estagiário se sente despreparado para a ação docente. Se trabalha muito a teoria e a prática no Instituto mas na realidade quando o aluno vai para a disciplina Prática Docente ele se sente despossuído de algumas ferramentas básicas para o desempenho da prática docente. Eles questionam muito que as disciplinas de Metodologias são ineficientes, que não são dadas realmente no sentido de armar tecnicamente o professor e que na verdade ele tem que aprender tudo ali, como se fosse jogado na arena e de repente tendo que fazer alguma coisa. E aí os professores-orientadores da disciplina Prática Docente, nesse momento, são muito sugados, procurados e acabam sendo, de certa maneira, responsáveis por tudo aquilo que não foi feito durante quatro anos de Instituto. As vezes aquilo que foi trabalhado no Instituto nunca armou os alunos suficiente para enfrentar as questões práticas do cotidiano da sala de aula." (Depoimento verbal de professor).

“AVALIAÇÃO DO ALUNO PRIMORDIALMENTE PELA ELABORAÇÃO PRÓPRIA, SOB ORIENTAÇÃO”

Em que se fundamenta tal premissa?

Ao considerarmos a perspectiva teórica da proposta pedagógica do ISEP no que concerne à indissociabilidade ensino-pesquisa, a avaliação da aprendizagem como um dos componentes dessa relação apresenta-se de forma peculiar, distinguindo-se das demais

práticas de avaliação, tanto no que diz respeito ao modo de concebê-la e pô-la em prática quanto aos seus instrumentos e critérios.

Nesta perspectiva, estipulou-se que o critério básico da avaliação da aprendizagem do aluno é a *"elaboração própria do trabalho científico"*, definida por DEMO (1990, p. 73) como capacidade de *"produzir posicionamento próprio elaborado sobre a matéria estudada."* A forma de avaliação predominante *"é o trabalho de pesquisa para cada disciplina ao final do semestre, precedido de pelo menos três cumulativos, para facilitar o desdobramento crescente e a orientação do professor."* (DEMO, 1990, p. 110).

Tal trabalho de pesquisa deveria ser construído no decorrer do semestre letivo, um para cada disciplina, numa perspectiva progressiva e sistemática sendo demonstrado (os seus passos e suas partes) e formalizado (para efeito de avaliação) através *dos produtos prévios e final*, cujo domínio da elaboração própria se constituiria no elemento diferencial para ajuizar uma determinada qualidade aos respectivos trabalhos.

A elaboração dos *produtos prévios* (demonstração progressiva do desenvolvimento do trabalho de pesquisa) variava conforme o encaminhamento e orientação do professor-orientador, mediada por um lado, pelo problema (a temática) a ser pesquisado e, por outro, pela capacidade (habilidade) do aluno no desenvolvimento de sua produção científica. Via de regra, oscilava entre roteiros de pesquisa, elaboração de projetos de pesquisa, planos de estudo, levantamentos bibliográficos, fichamentos, resenhas, trabalhos de campo, seus respectivos relatórios etc., e o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, corporificando-se no *produto final*, cujo trabalho deveria ser apresentado de forma conclusiva, evidenciando seu desenvolvimento crescente e o domínio da elaboração própria.

A *"elaboração própria do trabalho científico"*, lapidada e evidenciada na transformação dos produtos prévios em produto final, permite-nos associá-la à máxima de

DEMO, ao pressupor que o aluno, para obter esta habilidade, precisaria, unicamente, dar "conta de um tema."

DEMO (1990, p. 65) demonstra os "passos relevantes" que os alunos teriam que dar para a construção do tema de pesquisa:

"a) primeiro, é mister ter um "tema", ou seja, um problema interessante a ser estudado, fenômeno pertinente que se deseja analisar, fato novo que se pretende compreender;

b) segundo, projeta-se um caminho, com etapas, para a realização do estudo, o que denota sentido de sistematização e disciplina de trabalho;

c) o momento inicial é geralmente marcado pela dúvida, pois somente pesquisa quem não sabe tudo e convive criticamente com os limites do conhecimento;

d) aí, pergunta-se pelo que já se sabe do tema, para buscar alguma pista; chegando-se a uma pista preliminar, segue-se em frente, para averiguar se tem futuro; pode-se descobrir que é viável avançar, como também que o rumo está equivocado;

e) chega-se a uma primeira visão geral do tema, que delineie o "tamanho" do esforço que temos de investir e diante do qual medimos o "tamanho" de nossas pernas; diante de circunstâncias limitantes, como tempo disponível, recursos, instrumentos empíricos, é possível assumir o tema em maior ou menor profundidade;

f) importante será sempre "o que ler", com vistas a formular o "quadro de referência", no qual vamos apresentar nossa proposta explicativa da realidade; é preciso justificar as relevâncias realçadas, o tipo de ponto de vista e de partida, a preferência teórica, sempre em termos de elaboração própria;

g) importante é questão metodológica, que coloca o desafio do como proceder: nas linhas, desenha os passos da análise (bibliografia básica, dados a serem utilizados ou produzidos, modo de interpretação, preferência de posicionamento científico, fases da empreitada), e, nas entrelinhas, aparece a tonalidade ideológica própria do autor, que é ator;

h) surge o momento de construir por escrito, com seus ritos formais (introdução, corpo, conclusão; citações; estrutura lógica de argumentação; disposição dos dados, com possíveis anexos), mas sobretudo com conteúdo adequado, demonstrando na capacidade de realização da hipótese, tão bem argumentada, que já nisto seja criativa;

i) "dar conta de um tema" não pode induzir a ingenuidade de que se achou a última palavra, nem que se inventou originalidade insuperável; quer dizer que o tratamento do tema é bem fundamentado, cercado de todos os lados viáveis, elaborado com engenho e arte, garantindo que aí aconteceu algum avanço científico."

Esses passos serviram como base para esquadrihar, definir e desvelar os inúmeros horizontes acerca do processo avaliativo, uma vez que o significado da expressão "elaboração própria" enquanto critério de avaliação não se traduzia de forma clara para os envolvidos em tal processo.

O obscurantismo da expressão é denunciado pelo seus professores e alunos como um dos indicadores que têm impossibilitado tornar o processo avaliativo de forma transparente e clara, considerando que tal expressão pode encobrir e comportar diferentes entendimentos, o que, na prática, concretizou-se.

Assim, subjacentes aos "passos" aludidos e coadunados com o imaginário dos professores quanto à forma de proceder a avaliação dos alunos, alguns critérios de avaliação foram contruídos. Tais critérios, sistematizados a partir dos referidos passos em confronto com o conjunto dos depoimentos desta pesquisa, dão-nos uma idéia precisa da flutuação de habilidades que os alunos teriam de possuir para a construção de seu tema de pesquisa (dar conta de um tema), revelados aqui da seguinte forma:

a) atitude de iniciativa pessoal e descoberta de um problema de pesquisa; capacidade de escolher um tema interessante; disponibilidade e pré-disposição para inquerir determinado fenômeno e analisá-lo satisfatoriamente...

- b) "liberdade acadêmica": habilidades em planejar e organizar sua vida acadêmica, administrando tempo, disciplinas, prazos e recursos; compromisso com a realização de tarefas; controle das variáveis do contexto...
- c) demonstrar posicionamento crítico, reflexivo; saber discordar, perguntar, colocar um problema, fruto da dúvida...
- d) domínio prévio de um certo referencial teórico acerca do tema a ser pesquisado; habilidade em averiguar se o tema suscita múltiplas reflexões, questionamentos, intervenções e sugestões; habilidade de mudanças de rumo metodológico quanto aos objetivos e procedimentos propostos no trabalho de pesquisa...
- e) capacidade de reconhecer, avaliar e transcender os limites e possibilidades acerca do aprofundamento da pesquisa...
- f) pluralidade de leituras possibilitadas via seleção e organização bibliográfica; construção de um quadro de referência teórico para fundamentar os trabalhos...
- g) domínio do aparato metodológico objetivando a investigação do problema de pesquisa: construção e análise dos dados, conclusões...
- h) elaboração propriamente dita: "capacidade de pensar por escrito", permeada por uma linguagem científica e formalizada segundo padrões científicos...

i) trabalho que revele na forma e no conteúdo uma certa criatividade e fundamentação teórica (trabalho fundamentado), demonstrando avanço de conhecimento para a temática pesquisada; auto-avaliação crítica do trabalho, reconhecimento dos limites...

Tal trabalho, perpassado por estes critérios, deveria seguir as *regras, os ritos e a forma do trabalho científico*⁵⁹ e ser entregue aos orientadores antes do término do semestre, para dar oportunidade ao aluno de, caso necessário, refazê-lo. O prazo de entrega dos trabalhos deveria ser respeitado para evitar futuras penalidades propostas por DEMO⁶⁰ "*todo atraso acarreta a supressão do direito de refazer, caso seja necessário; por dia de atraso, abaixa-se a nota proporcionalmente*" e, em hipótese alguma, aceitar-se-iam trabalhos pendentes de semestres anteriores.

Recordo-me que esta questão do cumprimento do prazo de entrega dos trabalhos de pesquisa dos alunos, cuja data era definida por eles, de comum acordo com os professores, acarretou inúmeros confrontos acerca das penalidades e sansões decorrente desta possível transgressão. O inevitável desrespeito ao cumprimento dos prazos⁶¹ era justificado, entre outros motivos, em virtude de os alunos "não darem conta" em "dar conta de um tema" num determinado tempo.

Regimentalmente, no início da experiência do ISEP, os produtos prévios e final correspondiam ao número de avaliações (condicionado à formalização da avaliação) que o aluno deveria ser submetido: três produtos prévios e um final, todos obrigatórios.

O aluno, para ser promovido ao semestre seguinte, teria que obter a nota mínima sete, resultante da média aritmética das notas obtidas nos produtos prévios e final. Caso

⁵⁹ - Detalhadas no texto Orientação e Avaliação. DEMO, Pedro, 1990, p. 5-6 mimeo. Anexo 06.

⁶⁰ - Ibid, 1990, p. 6.

⁶¹ - No início da experiência do ISEP eram os alunos que determinavam o prazo de entrega de trabalhos prevalecendo-se do "princípio da liberdade acadêmica": livre arbítrio quanto a escolha de orientadores, temas de pesquisas; definição de planos de estudos, prazos de entregas de trabalhos e dias de orientações acadêmicas. Devido o não cumprimento dos prazos pelos alunos, este passou a ser fixado pela Coordenação de Curso.

reprovado em uma disciplina o aluno teria que esperar um semestre para poder voltar ao curso e refazer todas as disciplinas do semestre em que fora reprovado.

Este "represamento", provocado deliberadamente pela organização curricular do ISEP, fez com que muitos alunos se evadissem do curso. Só a partir do terceiro ano da experiência, mediante inúmeras críticas às conseqüências dessa não oportunidade de frequentar o curso, é que o problema da evasão, provocado por esta situação, foi equacionado, ao serem oferecidos seguidamente blocos de disciplinas para que os alunos pudessem seguir a trajetória curricular, sem, entretanto, resolver o problema de evasão, pois outros motivos ainda contribuem para esta eliminação e seletividade escolar na Instituição.

No desenrolar do processo avaliativo, alunos e professores argumentavam que o tempo (período do semestre letivo) e a diversidade de temas a serem pesquisados (um para cada disciplina), aliados à frágil fundamentação teórica, não possibilitavam aprofundamento dos temas de pesquisas dos alunos, que, muitas vezes, faziam um trabalho "corrido" apenas para entregar e obter nota razoável que garantisse sua aprovação.

A saída para este confronto, ingenuamente, se deu a partir da redução do número de avaliações. Em outras palavras, reduziu-se o número de produtos prévios, de três para dois, permanecendo o produto final, sem contudo alterar o significado, a importância, os critérios e instrumentos acerca da avaliação. Perpassava pela alteração da "prática da avaliação" o entendimento de, supostamente, contribuir para a melhoria dos trabalhos de pesquisa dos alunos. Nesta ótica, o encaminhamento quanto à prática da avaliação e seus equívocos e distorções não foi colocado na agenda de discussão. Foi mais fácil resolver o problema da avaliação reduzindo seus momentos (tempo destinado a avaliação) do que resolvendo os confrontos dessa prática.

Ressalto, entretanto, que as ofertas de blocos de disciplinas simultâneos e a diminuição do número de produtos prévios foram consideradas uma "conquista", em virtude das

determinações regimentais do Instituto que deveriam ser seguidas e vivenciadas por um determinado tempo mais longo, para o "controle de possíveis variáveis" que pudessem desvirtuar seus rumos, por mais que a realidade objetiva mostrasse suas inadequações.

Tal realidade detonou inúmeros embates quanto ao entendimento de avaliação, seus objetivos, seus critérios e o que significaria o termo "elaboração própria", tendo em vista que a grande maioria dos alunos não possuía determinadas habilidades para o trato da pesquisa e não demonstrava uma produção/elaboração própria, critério considerado essencial para a qualidade de seus trabalhos e possível aprovação.

Entretanto, se, por um lado, os alunos eram destituídos de elementos teóricos que pudessem contribuir para sua elaboração própria, por outro, os professores encontravam-se perdidos e confusos em definir mais objetiva e precisamente os critérios para avaliar tal elaboração.

*"Todos nós estamos cientes que a elaboração própria é o critério básico na avaliação da aprendizagem do aluno. Porém este critério ainda é muito vago e impreciso. É preciso deixar claro o que entendemos por elaboração própria"*⁶².

Sem critérios claros, tanto para os professores quanto para os alunos, a avaliação tende a ser efetivada ao sabor das vontades, dos humores, das preferências e mediada pela intuição e subjetividade por parte do professor, podendo-se revelar como definidora do percurso (eliminação ou manutenção⁶³) da vida acadêmica dos alunos.

*"Estamos muito sujeitos aos caprichos dos professores, os quais têm todos os poderes para reprovar-nos de acordo com sua vontade. Não temos direito a defesa."*⁶⁴

⁶² - VAZ, Celso Antônio Coelho. Texto para discussão interna sobre avaliação. Belém-Pa, 1993, p. 3, mimeo.

⁶³ - Para obter-se uma análise aprofundada a respeito da avaliação como mecanismo de eliminação/manutenção, consultar FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 1995.

⁶⁴ - Depoimento de aluno extraído do Relatório de Avaliação do 1 Semestre de 1990, p. 6, mimeo

A forma de se proceder a avaliação no ISEP e seus resultados pode ser entendida como o termômetro do "controle de qualidade" da relação ensino-pesquisa e do processo de aprendizagem do aluno, fruto desta relação.

Podemos, então, a partir da explicitação da forma como a avaliação fora concebida e posta em prática no ISEP, apontar alguns confrontos.

A avaliação tem-se restringido a atribuir uma qualidade ao resultado dos produtos que o aluno deveria apresentar, reduzindo-se a uma simples aferição de notas aos trabalhos desenvolvidos. Instala-se, portanto, uma prática de avaliação como mera atribuição de notas.

Sendo os trabalhos de pesquisa considerados a forma exclusiva e primordialmente capaz de possibilitar a avaliação do critério da elaboração própria do aluno, esta avaliação assume uma forma única (primordialmente a partir do desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa tendo como critério fundamental a elaboração própria) e universal - todas as disciplinas (entenda-se os professores e alunos) deveriam praticá-la, ou seja, todas as disciplinas exigiriam um trabalho de pesquisa para proceder a avaliação dos alunos.

Entretanto, para sair da exclusividade dos trabalhos de pesquisa, na perspectiva de superar o confronto, outros momentos avaliativos foram considerados, de forma conciliatória, para que se pudesse "atribuir" uma determinada qualidade ao produto dos trabalhos dos alunos: arguição e discussão verbal no espaço das orientações acadêmicas (debate e defesa do trabalho); socialização dos trabalhos (exposição e debate dos trabalhos coletivamente); provas; frequência (duas presenças obrigatórias semanais, mesmo sem ter o que apresentar e discutir com o professor); pontualidade (entrega de trabalhos no prazo determinado).

Um outro confronto diz respeito à quantidade de trabalhos de pesquisa que os alunos são obrigados a fazer ao longo do semestre letivo. cursando em torno de cinco a seis disciplinas por semestre e para cada uma um trabalho de pesquisa deve ser desenvolvido -

exigência obrigatória -, os professores e alunos apontam a limitação do tempo (semestre acadêmico que corresponde a 100 dias letivos) e a diversidade de temas (uma para cada disciplina e seus desdobramentos) para se construir um trabalho de pesquisa de qualidade.

"Um problema que acho grave é exatamente com relação ao processo de avaliação do ISEP: esse acúmulo de trabalhos que o aluno é obrigado a fazer para ser avaliado e obter uma nota. São cinco disciplinas que ele faz e cada disciplina cobra um trabalho de pesquisa, aliás, cada disciplina cobra três trabalhos. Ele acaba fazendo quinze trabalhos e diz-se que isso é um trabalho de pesquisa. Mas pôxa, dá para fazer quinze trabalhos de pesquisa assim? O aluno fica desesperado. Porque a gente tem que privilegiar essa questão da quantidade de trabalhos? Esse processo avaliativo de ter que dar nota nos três trabalhos acaba causando um clima desesperador no aluno e o professor se sente inoperante por que é uma coisa que foi pré-determinada institucionalmente."
(Depoimento verbal de professor)

O fato de ter que dar conta de inúmeros temas de pesquisa num determinado tempo, considerado insuficiente para desenvolver um trabalho de qualidade, estabeleceu uma grande preocupação com a produção quantitativa do conhecimento, respaldado, pelo discurso da produtividade, enfatizando muito mais o produto do que o processo de construção desse conhecimento.

Ao se ter que corresponder às normas regimentais quanto ao número de avaliações, a ênfase na produção quantitativa prevaleceu em detrimento da produção qualitativa dos trabalhos de pesquisa, pois, na maioria das vezes, os alunos apresentavam seus produtos prévio e final pela exigência da data determinada para sua entrega, sem uma análise significativa da temática pesquisada. Para os alunos, o importante era entregar seus trabalhos no prazo estipulado pela Coordenação do Curso, tendo em vista as penalidades previstas, para garantir uma determinada nota.

"A gente ainda não conseguiu desenvolver um sistema de avaliação que priorizasse muito mais a produção qualitativa do conhecimento. Hoje da maneira como está estruturado, ele prioriza

muito mais a aquisição quantitativa do conhecimento (...) A gente ainda continua avaliando dando notas aos alunos. A gente vê colegas fazendo uma avaliação unilateral, apesar de nós estarmos tentando mudar essa forma de avaliação." (Depoimento verbal de professor).

"A avaliação seria uma forma qualitativa, mas o que é essa avaliação qualitativa que acaba por atribuir notas, que transforma os conceitos em notas para efeito de secretaria, para efeito institucional?" (Depoimento verbal de aluno).

A ênfase na produção quantitativa é denunciada pelos professores quando os trabalhos apresentados e, portanto, avaliados, redundam em "cópias, xerox" pirateadas de livros, textos etc., sem uma análise substancial do tema pesquisado, sem apresentar coesão textual, coerências de idéias e sem unidade de significação para o estudo do fenômeno em questão.

Isto nos remete a uma questão fundamental que se traduz pela "escolha" de determinado tema de pesquisa por parte dos alunos. A princípio, tais temas deveriam ser "escolhidos" tendo como referência o conteúdo específico de cada disciplina, trabalhado este, como já relatamos anteriormente, de forma panorâmica, devido à natureza das aulas instrumentais.

Sob este direcionamento, os temas escolhidos pela grande maioria dos alunos eram definidos na mais pura abstração, no mais puro devaneio e imediatismo, considerando que deveriam ser definidos logo no início do semestre letivo. Desta forma, podemos inferir que os temas de pesquisas definidos pelos alunos nascem a partir do (quase) nada, de coisa alguma, ou, na melhor das hipóteses, do senso comum, de reflexões vagas e desconexas, ou mesmo pela simples descoberta e simpatia por uma determinada temática, a princípio interessantes, mas sem significação relevante para seu construto teórico.

"A maior dificuldade é quanto a escolha de um tema. Como se escolhe um tema sem ter conhecimento mais embasado da matéria? O fato é que foi exigido um projeto de um determinado tema e que se escolheu sem se ter segurança necessária na matéria. Com o

*decorrer do desenvolvimento, o que se sente é que surge outro assunto mais interessante a abordar, daí tem-se uma frustração de que se poderia ter feito um trabalho melhor."*⁶⁵

*"É essa idéia de projeto de pesquisa que estamos ensinando, que parte de um desconhecimento quase absoluto do objeto a ser pesquisado. Como justificar a importância do que não se conhece? Como dizer o que queremos saber em relação ao que não queremos?"*⁶⁶.

Uma outra questão levantada pela dimensão da avaliação no ISEP está associada com o "descarte" da prova, cuja exclusão liga-se ao entendimento do processo de ensino-aprendizagem e da apropriação/construção do conhecimento, via atitude de pesquisa naquela Instituição.

Na perspectiva de ensino do ISEP, a "prova", como um dos instrumentos mais utilizados para verificação da aprendizagem por parte do aluno nas práticas escolares, não encontra um lugar apropriado, sendo dispensável, portanto, sua presença como atestadora de determinado cabedal de conhecimento, pois é no espaço das orientações acadêmicas que o professor acompanha o desenvolvimento da produção científica dos alunos, avaliando sua elaboração própria.

"No momento da orientação acadêmica a gente consegue um pouco driblar a avaliação que se faz através de uma prova, que é uma avaliação massificada. Você consegue, a partir das orientações saber se o aluno produziu aquilo ou não, se ele copiou ou não." (Depoimento verbal de professor).

Aqui não se faz prova, prova naquele sentido de ficar sentado diante de um papel com algumas perguntas. Como os alunos vão ter que dar conta dos trabalhos em cada disciplina, diante de cada professor, onde se vai estar discutindo com eles, vai estar se falando sobre aquilo que ele está lendo e escrevendo é difícil, de repente, não sei, enganar o professor." (Depoimento verbal de professor).

⁶⁵ - Depoimento de aluno extraído do Relatório de Avaliação do III Trimestre de 1990, p. 46, mimeo.

⁶⁶ - NETO ARAÚJO, Luiz Romano. Prática: prática ou teoria. Belém-Pa, s/d, p. 2, mimeo.

Cabe ressaltar que alguns professores solicitaram e incluíram a prova como um dos instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno - sem, contudo, descartar os trabalhos de pesquisa- ao argumentarem que, através da exclusividade do trabalho de pesquisa, não obtinham o "retorno" necessário para atestar se aquele conhecimento pesquisado fora de fato apropriado pelo aluno.

"...modificaria esses trabalhos que chamam de primeiro e segundo prévio porque a gente sabe que a maioria dos alunos copia dos livros. A gente tem que estar em cima o tempo todo para ver se tem alguma produção neles. Deveríamos mudar esse tipo de trabalho, deveria passar a ser... A gente sabe que a prova não mede capacidade de ninguém, mas uma maneira melhor de avaliar esses alunos seria através da prova." (Depoimento verbal de professor).

Tal solicitação foi considerada pela grande maioria dos alunos e professores como um perigo e ameaça aos ideais do projeto, por pressuporem instalar o retorno de uma prática de ensino tradicional, indo de encontro aos ideais originais do projeto pedagógico do ISEP. Alguns professores, ao tentarem "infringir" as normas pré-estabelecidas, foram rotulados de "tradicionais", detonando um processo de discussão e debate sobre a validade e a importância do retorno à prova (e não do embate teórico da dimensão da avaliação sob a égide da exclusividade de um único instrumento avaliativo) como atestadora e verificadora da aprendizagem do aluno.

Ao ser instituída a prova, eventualmente, esta reveste-se de nova roupagem. Assim se expressa um aluno quanto a sua validade e seus efeitos:

"A gente este ano ouviu falar em provas. Eu particularmente argumentei com o professor em relação a isso. Eu acho viável a prova, não precisa ter esse peso todo quando a gente fala: prova. Mas a avaliação não é um fim em si mesmo, a avaliação é um meio de se comprovar a aprendizagem. Esta prova que a gente tinha tanto receio em ouvir e de aparecer no ISEP não está com esta característica de ter um fim em si mesma como é praticada geralmente na educação básica. Ela está sendo um instrumento, um

meio de assessoria para uma aprendizagem mais significativa. Eu faço disciplinas em que já fiz provas, inclusive já cheguei a fazer duas provas no mesmo dia. A gente faz a prova e depois tem a argumentação dos procedimentos que seria mais para conferir a aprendizagem. Mas em outras, eu não tive a oportunidade de está lá argumentando, ela já veio corrigida e eu poderia somente argumentar no sentido das incompreensões por parte dos professores dos seus procedimentos no sentido de melhorar a minha nota e não no sentido de argumentar os meus procedimentos. Par muitos, não ficou claro isso, essa coisa da prova ainda esta ecoando na cabeça de muitas pessoas." (Depoimento verbal de aluno).

A forma de proceder a avaliação da aprendizagem do aluno e conseqüentemente o produto de seu trabalho revela o entendimento do ensino na Instituição: "não se deve dar a matéria pronta, já que é o aluno quem constrói seu conhecimento e adquire sua fundamentação teórica, via pesquisa; não é preciso estudar para demonstrar o conhecimento cobrado numa prova; o aluno não se limita ao espaço da sala de aula para apropriar-se do conhecimento veiculado pela figura do professor..."

"O primeiro ponto válido é não se pegar a matéria pronta e ter que estudar para fazer uma prova. Só o fato de tu teres um texto e botar na cabeça que tu tens que estudar aquilo porque tens que tirar uma nota, isso atrapalha muito. Enquanto que aqui tu procuras entre diversos temas um que te interessa, tu vais pesquisar, tu não tens aquela matéria pronta, tu és que vai fazer aquela matéria, aí isso já melhorou muito, já te incentiva muito mais." (Depoimento verbal de aluno)

"Há uma diferença em relação ao ensino tradicional e o nosso. O tradicional é aquele em que o aluno vai para a sala de aula e o professor passa a matéria para ser estudada e, muitas vezes, temos que decorar aquilo para fazer uma prova. Aqui não acontece esse tipo de coisa, o aluno vai em busca do conhecimento, em busca de uma melhor aprendizagem e dessa forma já corta o ensino tradicional." (Depoimento verbal de aluno).

Importa clarificar um pouco esta questão, mais complicada do que parece.

Considerando que o processo de ensino pauta-se numa dimensão onde o carácter da intencionalidade está presente, o conhecimento a ser socializado, produzido, transmitido, não pode ser reduzido e equiparado à expressão "dar a matéria pronta" e, muito menos, considerar os professores como "meros" transmissores de conhecimentos. Diametralmente oposto, aceita-se a afirmação de que o aluno constrói seu conhecimento adquirindo certa fundamentação teórica sobre determinados conteúdos, sem contudo pressupor que tal construção, numa instituição do ensino, se edifique descartando a figura do professor e de determinados conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, como muitas vezes aparece nas entrelinhas dos discursos dos professores e alunos do ISEP.

Concordamos que aqui "não se estuda" para ser cobrado um certo conhecimento numa prova, mas a exigência do estudo é redobrada quando se tem que dar conta de um trabalho de pesquisa. Afinal, não é qualquer pesquisa, mas sim um trabalho de pesquisa de qualidade.

Ao se considerar o ISEP como uma instituição de ensino e não somente de pesquisa, é preciso colocar o professor, o aluno, o conteúdo, as aulas, a pesquisa e o ensino em seus "devidos lugares", isto é, numa relação dialética que possa contribuir para a melhoria da formação dos professores da escola básica.

Neste sentido, questionamos: Qual o resultado dessa busca do conhecimento, via pesquisa, por que tanto prima o ISEP? Qual a qualidade da produção das pesquisas desenvolvidas pelos alunos? Podemos considerar que os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos geram produção de (novos) conhecimentos?

Mediante o entendimento e a organização do trabalho pedagógico na Instituição quanto ao produto desejado e esperado pela avaliação, plasmou-se uma prática de pesquisa que:

1- tende a ser reduzida a um apanhado de referências teóricas, associada indevidamente à pesquisa bibliográfica:

"A relação professor-pesquisador é uma falácia. Primeiro porque o aluno faz uma construção bibliográfica, faz uma monografia e parece que a perspectiva do professor-pesquisador era justamente a criação do conhecimento novo, de você criar uma coisa nova. Se você analisar as monografias poucas são aquelas que acrescentam alguma coisa, a maioria delas redundam de um levantamento bibliográfico, que é válido, mas acrescentar alguma coisa nova a essa realidade que já existe... poucas são aquelas que apresentam isso. A pesquisa que se desenvolve é uma orientação aos trabalhos de conclusão de curso. O que se faz na verdade é orientar monografias e se chama isso de pesquisa." (Depoimento de professor).

"Ensino e pesquisa não vejo como porque pesquisa para mim não se refere a questão bibliográfica: aquela que o aluno pega de uma forma apressada um referencial bibliográfico de dois, três livros no máximo, quando muito. Então para mim isso não é pesquisa, pesquisa vai bem mais além do que isso." (Depoimento de professor).

2- tende a dicotomizar a unidade teoria-prática:

"Sabe-se que a grade curricular do Curso de Graduação do ISEP está assentada na perspectiva da indissociabilidade teoria e prática (área de fundamentos, área de ensino básico, área pedagógica versus área prática) com o intuito de motivar os seus alunos à conduta do aprender a aprender com base no princípio da pesquisa enquanto princípio educativo e como princípio científico. Porém, entende-se que a maneira como vem sendo encaminhada a indissociabilidade teoria x prática precisa de alguns ajustes, mesmo porque, a orientação dada ao invés de provocar aquela intenção vem provocando a dicotomização. Porque? No sentido que, de um lado temos os nossos alunos, sob a nossa orientação, produzindo monografias teóricas (a dimensão teórica) em cada disciplina que compõem as áreas da grade curricular, exceto as da área prática e, de outro lado, temos os nossos alunos nas disciplinas práticas, produzindo relatórios e propostas de intervenção na realidade escolar do ensino básico (a dimensão prática) sem que haja efetivamente a provocação da

*indissociabilidade teoria-prática, porém muito mais a separação. E face a isto, nota-se que a aquisição teórica dos alunos feitas via as redações temáticas e a aquisição prática conseguida via observação da realidade educacional não se encontram, não se enlaçam. Obtendo-se ao final de cada semestre um volume grande de temas abstratos, as vezes pouco absorvidos por eles, e um volume de dados imediatos da realidade (relatórios) pouco compreendidos porque traduzem a inserção imediata, visível do concreto em decorrência da maneira como são levados a se relacionar com a teoria e com a prática"*⁶⁷.

3- tende a induzir à reprodução literal de livros, textos, artigos do autor consultado e pesquisado, instalando-se as "cópias e colas":

"Como é essa coisa da orientação acadêmica? Funciona? Com relação a orientação acadêmica quando o aluno já chega com seu tema delimitado eu trabalho principalmente fazendo com que ele vá a biblioteca fazer um levantamento vasto sobre o tema que escolheu. Essa parte do levantamento bibliográfico, a pesquisa bibliográfica, é uma parte fundamental a nível do próprio aluno porque quando ele for para a prática profissional supõe-se que a todo momento vai estar fazendo esse levantamento bibliográfico, essa pesquisa bibliográfica no momento em que prepara suas aulas. A partir do momento em que ele traz esse levantamento a gente delimita com ele a bibliografia que utilizará para o primeiro momento: que livros ele poderia fazer o fichamento, como é que ele vai arrumar sua temática... Num segundo momento peço que ele estabeleça um sumário com os capítulos da temática que vai estudar e a partir daí desenvolver seu trabalho. Nas orientações acadêmicas ele traz o capítulo arrumado e a gente procura analisar um pouco sobre o que está escrito. Agora o que ocorre muito é que a gente percebe que o aluno não avança muito na análise. O professor tem que está atento para isso porque o aluno faz cópia do livro, muitas vezes ele não faz a referência correta do trabalho. A gente pede que o aluno faça essa referência, que faça uma análise do texto explicando principalmente a contribuição que ele pode trazer para a temática porque senão o aluno não cria nada de novo, ele faz uma mera referência bibliográfica. Nem pesquisa bibliográfica ele estaria fazendo porque pesquisa bibliográfica pressupõe-se que ele faça uma leitura dos autores e ele mesmo

⁶⁷ - VAZ. Celso Antônio Coelho. Coordenação de Pesquisa. Belém-Pa, 1991, p. 5, mimeo.

procure questionar. Há uma dificuldade que a gente percebe nos alunos de eles mesmos fazerem suas críticas e fazerem uma leitura de forma que haja avanço teórico, um avanço a nível do conhecimento, que se produza conhecimento a partir dessa leitura crítica do aluno." (Depoimento verbal de professor).

"O que o grupo pensou em termos da disciplina é que deveríamos desenvolver aulas onde procurássemos dar um mínimo necessário de conteúdo para que eles tenham base para poder partir para a pesquisa e aprofundar aquele conteúdo (...) A proposta se fundamenta principalmente na pesquisa e quando a gente pede para que o aluno pesquise o conteúdo de Matemática, na maioria das vezes, ele se limita a copiar o que vê diante dos livros e sempre com a preocupação de apresentar alguma coisa mas não de aprender aquilo que está estudando." (Depoimento verbal de professor)

"...professora, copiar tudo do livro é errado, eu sei, porém não posso como iniciante, colocar idéias científicas quando se levam vários anos para isso."⁶⁸

4- induz a uma avaliação onde os critérios definidos não são revelados ou mesmo mudados durante o momento da avaliação:

"A avaliação aqui não é vista como um processo contínuo. O aluno tem um dia x para ser avaliado e muitas vezes nem sabe como é avaliado porque os critérios quando são dados são mudados para nos avaliar e estipular uma determinada nota. A minha experiência como aluno passa dentro desses pontos principais que é a questão da aprendizagem. Se realmente tivéssemos professores, na sua grande parte, compromissados em dar uma aula instrumental respaldados por uma teoria eficaz e não essa teoria fragmentada, fracionada que a gente recebe... A gente fica bitolado só num assunto e não sabe falar em outros assuntos. Eu digo que existe até uma falsa socialização porque a maioria de nossos professores não sabe como se passa essa questão, não sabe o que é socialização do saber: é pego determinado dia do mês e faz-se uma socialização onde há aquele blá-blá-blá na sala de aula e o professor estabelece uma nota para o aluno. Ele é avaliado e é decidido a sua vida acadêmica." (Depoimento verbal de aluno).

⁶⁸ Depoimento de aluno extraído do Relatório de Avaliação do III Trimestre de 1990, p. 34, mimeo.

"Uma outra questão que queria colocar é a avaliação. Dentro da Instituição ainda não tivemos um debate aberto, um fórum de discussão quanto a avaliação e na realidade não temos claro que avaliações são feitas aqui. Não é que queremos que seja feito do mesmo modo que aí fora, mas a gente queria ter mais claro qual é o objetivo do ensino aqui no ISEP porque a gente vê que existe uma lacuna na questão do processo ensino-aprendizagem e para podermos ver a questão da avaliação primeiro teríamos que avaliar a questão do ensino e da aprendizagem." (Depoimento verbal de aluno).

"Não sei quais são os critérios de avaliação (...) Só se discute os critérios de avaliação se os alunos procuram."⁶⁹

5- instaura uma prática de pesquisa voluntarista e espontaneísta tanto para os professores quanto para seus alunos:

"Nós não estamos fomentando a pesquisa numa perspectiva da capacitação de professores discutindo as perspectivas e dimensões metodológicas da pesquisa. A pesquisa se colocou a nível de receber e analisar os projetos e tentar barganhar recursos financeiros junto a FEP como instância superior do ISEP. Por outro lado, os professores do ISEP não tem uma carga horária para pesquisa. Fica muito difícil você fazer pesquisa com seriedade, pesquisa na perspectiva científica, quem faz, faz com muito sacrifício, faz por interesse pessoal e não por incentivo da Instituição." (Depoimento de professor).

A formalização do processo de avaliação no ISEP revela-se pela sua hegemonia do trabalho de pesquisa enquanto forma universal e única de se proceder a avaliação dos alunos. Ao ser padronizada desta forma, instaura-se uma uniformidade de processo e de produto que compromete a construção de um projeto pedagógico e a formação do professor que se pretende e deseja.

⁶⁹ Depoimento de aluno extraído do Relatório de Avaliação do I Semestre de 1990, p. 6, mimeo.

“MONTAGEM DE AMBIENTE ACADÊMICO REGIDO PELA PRODUÇÃO PRÓPRIA, NO PROFESSOR E NO ALUNO; INSTRUMENTAÇÃO ADEQUADA DA VIDA ACADÊMICA: BIBLIOTECA ATUALIZADA E INSTRUMENTOS ELETRÔNICOS.”

Optamos por discutir conjuntamente tais premissas, uma vez que elas nos remetem à análise das condições de trabalho que afetam e dão outro contorno à vida acadêmica do ISEP. Condições estas que assumiram singularidades ao longo da trajetória daquela Instituição.

No início do desenvolvimento do projeto pedagógico do ISEP, há claras evidências de que, concretamente, eram oferecidas condições satisfatórias de trabalho, tanto para seus alunos quanto para professores. Isto porque a implementação de tal projeto era considerado pelo Governo do Estado o “coroamento da educação pública no Pará”, o que justificava, sobretudo, o intenso apoio político e institucional de que desfrutava. Apoio este materializado via o oferecimento incondicional de um ambiente acadêmico adequado ao desenvolvimento da proposta em sua plenitude.

Não é sem razão que comunidade educacional do ISEP, ao referir-se a este período, o define como os “tempos áureos”, em virtude de um conjunto de situações que favoreciam, teoricamente, a tal desenvolvimento: apoio político e institucional de toda a máquina administrativa do Estado e, obviamente, de sua primeira mantenedora - Secretaria de Estado de Educação - SEDUC; construção de um conjunto arquitetônico exuberante para sediar tal projeto; laboratórios equipados; biblioteca atualizada e em fase de aquisição de novos títulos; computadores e recursos didáticos variados; tempo integral de professores e alunos; autonomia didático-administrativa e financeira, possibilitando infra-estrutura acadêmica efetiva para o desenvolvimento das atividades de ensino-pesquisa e extensão.

Entretanto, os dados desta pesquisa revelam que as condições materiais de trabalho alteraram-se no ISEP em virtude do restrito apoio político e institucional decorrente das sucessões no Governo do Estado e da mudança de sua mantenedora - SEDUC- para a então Fundação Educacional do Pará - FEP - e, posteriormente, Universidade do Estado do Pará.

A não continuidade do apoio político e institucional é denunciado pela sua comunidade.

"A falta de decisão política e apoio administrativo impossibilita a execução da proposta. Nenhum resultado pode ser obtido bom, satisfatório se não tiver decisão política por trás. O ISEP deu certo no início por que? Porque tinha-se todo um apoio tanto no sentido pedagógico, político quanto financeiro." (Depoimento verbal de professor).

"Se dissesse que não temos problemas estaria mentindo. Os problemas a gente poderia colocar desde aqueles de natureza estrutural: questões de salários, condições de trabalho, mudança de prédio, o que a gente tinha no outro e o que a gente tem aqui. Há também questões políticas. Naquela época tinha-se toda uma vontade política de investir no ISEP, coisas que hoje parece não acontecer." (Depoimento verbal de professor).

Com a alteração do quadro político do Estado e suas determinações políticas, inúmeras medidas foram tomadas no âmbito das políticas públicas educacionais, trazendo graves consequências para o desenvolvimento daquele projeto pedagógico. Medidas estas que contribuíram para alterar as condições de trabalho favoráveis que possuíamos.

No jogo das divergências e disputas políticas entre os Governos Hélio Gueiros e Jader Barbalho, este último, prevalecendo-se de sua autoridade como então Governador, tenta impedir a continuidade de algumas experiências educacionais implementadas no Governo anterior, dentre elas o ISEP.

Assim, com o intuito de atingir, unicamente, o governo antecessor, a administração Jader Barbalho, vendo-se impedida de extinguir o ISEP, como foi feita com a recém-criada

Universidade do Estado do Pará, vai tomando algumas medidas, em “doses homeopáticas”, objetivando retirar desse projeto pedagógico condições de trabalho favoráveis .

No contexto da restrição de apoio político e institucional ao ISEP, uma das primeiras medidas tomadas foi a transferência de administração e gerenciamento da então SEDUC para a FEP, firmado mediante o Convênio de Cooperação datado de 20.04.1991 entre essas Instituições.

Tal transferência de mantenedora teve como substrato a argumentação de que, sendo o ISEP uma instituição de ensino superior, estaria melhor situada na esfera da Fundação Educacional do Pará - FEP - uma vez que gerenciava e congregava as Unidades de Ensino Superior do Estado. Tal medida foi estabelecida à revelia da comunidade acadêmica isepiana.

No bojo dessa transferência, a autonomia administrativa-financeira foi aos poucos sendo cerceada, impossibilitando a manutenção/expansão do acervo material e da produção de eventos pedagógicos, científicos e culturais, até então realizados sistematicamente.

Aliado a esta medida, ainda no jogo das determinações políticas do Estado, o ISEP perde seu conjunto arquitetônico sob coerção policial. Esta decisão, revestida do caráter de demonstração de correlação de forças políticas entre os governos de então, fragiliza, sobremaneira, as bases materiais indispensáveis para o desenvolvimento e continuidade das atividades ali propostas. A perda do prédio, dos recursos materiais e didáticos significavam a perda de toda uma simbologia que glorificava este projeto. Tais decisões foram tomadas arbitrariamente e sem nenhuma atitude de protesto público por parte dos dirigentes da ex e posterior mantenedora (SEDUC/FEP). Pelo contrário, calar-se foi a forma “politicamente correta” de manterem-se no poder.

Inúmeras outras situações conflitantes foram vivenciadas no processo da disputa política entre os governos de então, como, por exemplo, a devolução do corpo de professores fundadores do ISEP aos seus órgãos de origem; a ameaça de demissão de seus

funcionários e de suspensão da licença de aprimoramento concedido aos alunos que exerciam o magistério na esfera pública estadual; corte orçamentário que, no seu conjunto, instaurou clima de instabilidade no seio da comunidade isepiana.

As decisões políticas no âmbito educacional do Estado aliadas à “tomada do prédio” e à perda de condições satisfatórias de trabalho aparecem como divisor de águas de um período de vida acadêmica considerado promissor e, de outro, onde tais condições vão se esvaindo num quadro de abandono e derrespeito às pessoas que materializavam esse projeto pedagógico.

Este fato marcante da história do ISEP está presente na memória e nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, como revelam os depoimentos a seguir:

“O ISEP foi pensado para ser uma Instituição de tempo integral. Aqui o aluno não tem condições de ficar o tempo integral porque não se tem lugar suadável em que possa estar aqui. Uma outra questão é a limitação da biblioteca: ela não tem as mínimas condições de possibilitar o andamento dessa metodologia.” (Depoimento verbal de professor).

“Não encontro aqui no Instituto um laboratório. Então, as vezes tenho muito que trabalhar no plano só da discussão, da teoria, da pesquisa bibliográfica quando a minha disciplina permitiria-me um potencial maior se trabalhada em laboratórios.” (Depoimento verbal de professor).

“Hoje você não dispõe de laboratórios, você divide a biblioteca com uma outra unidade de ensino, na minha disciplina não há livros atualizados na biblioteca, nós não temos uma biblioteca suficientemente equipada, os nossos espaços são restritos.” (Depoimento verbal de professor).

“Com o salário que se ganha aqui não dá para dispensarmos o outro emprego e ficar só aqui. Nas atuais circunstância que a gente vive não posso dizer que tenho que me dá o luxo de dispensar o outro emprego, inclusive, o salário da SEDUC é maior do que do ISEP.” (Depoimento verbal de professor).

“Quando trabalhávamos no outro prédio tínhamos sala específica, um ambiente adequado, vivíamos dois expedientes e por mais que se

o tenha alterado em função da garantia da permanência dos alunos e, até mesmo, das necessidades dos professores, hoje no Instituto nós não temos um ambiente adequado para que possamos estudar com tranquilidade.” (Depoimento verbal de professor).

“Antes, lá no outro prédio, tínhamos todo um apoio muito grande e aqui é diferente. Os responsáveis por isso não estão muito preocupados com esse tipo de ensino.” (Depoimento verbal de professor).

Assim, mediante a falta de apoio político institucional, a transferência de mantenedoras, mudança de prédio e a perda da autonomia didático-administrativa e financeira, a estrutura organizacional do ISEP abala-se profundamente. Sem conseguir reunir condições políticas suficientes para barganhar recursos financeiros e materiais, a fim de garantir a continuidade das atividades de ensino-pesquisa e extensão, aos poucos o ambiente de trabalho vai perdendo algumas características até então indispensáveis para o desenvolvimento das atividades propostas, o que resulta num quadro de: bibliotecas sucateadas e desatualizadas; laboratórios, quando existentes, mal equipados; perda de material pedagógico e eletrônico; espaço físico restrito e dividido com outra unidade de ensino superior da FEP.

Ressalte-se que este quadro de crise estendia-se a todas as unidades de ensino superior da então FEP - hoje transformada em Universidade do Estado do Pará- UEPA - em virtude da política de ensino superior estabelecida pelos governos que se vêm sucedendo no Estado.

Com a criação da referida Universidade, o Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP - é extinto e seu curso é incorporado ao Centro de Ciências Sociais e Educação. Tal Universidade já nasce herdando uma crise sem precedentes, nunca vivenciada na história do ensino superior do Estado, que, não conseguindo administrá-la e superá-la, arrasta-se numa tentativa de sobrevivência para não sucumbir frente aos interesses do atual Governo Almir

Gabriel, que re-edita a história do descontínuismo das políticas públicas para a educação no Estado.

A importância do apoio político e institucional para oferecer condições de trabalho satisfatória é condição essencial para o efetivo desenvolvimento das atividades de ensino-pesquisa e extensão numa comunidade universitária. Ou seja *“o apoio institucional tem um papel decisivo, tanto no processo de incentivo e apoio às atividades de pesquisa, quanto no de aprimoramento e aperfeiçoamento do ensino.”* (MARQUES, 1989, p. 12).

“... o que se espera de uma instituição que se denomina universidade, que tem como funções básicas o ensino e a pesquisa e como uma de suas metas a valorização contínua e permanente de seu ensino, é que ela ofereça condições para que seu corpo docente tenha possibilidade de desempenhar seu papel de maneira condigna, como docente ou como pesquisador. Para isto é imprescindível que a instituição valorize não só o ensino como também a pesquisa científica e que assegure aos agentes responsáveis por essas atividades condições adequadas de trabalho.” (MARQUES, 1989, p. 10).

4 - CONCLUSÃO:

Um diálogo possível com o texto “História de uma experiência precoce.”

Durante a construção deste trabalho, tomamos conhecimento do texto de DEMO (1993) “*História de uma experiência precoce*”⁷⁰, onde o referido autor, numa “tentativa de avaliação” do projeto pedagógico do ISEP, traça algumas considerações, que suscitam em mim algumas reflexões.

Neste sentido, gostaria de concluir este trabalho dialogando com as idéias expressas no texto mencionado com base no que pude apreender e sistematizar na presente pesquisa. Não gostaria que tal diálogo fosse interpretado como resposta às considerações feitas, mas que fosse entendido como o início de um debate construtivo sobre a experiência do projeto pedagógico do ISEP.

Este diálogo se constitui a partir de um dado modo de interpretar tal projeto. Não tem a intenção de ser o único e nem o mais correto, pois nem sequer é a pretensão deste trabalho. Mas, é um diálogo construído a partir do olhar de professora/pesquisadora, que, mediante suas memórias e as falas dos sujeitos desta pesquisa, busca contribuir para que este projeto encontre caminhos potencializadores de formação de professores de qualidade.

⁷⁰ - Tal texto pode ser consultado no Livro de DEMO, Pedro. “Desafios Modernos da Educação.” Vozes, Petrópolis, RJ, 1993.

DEMO, admitindo que a avaliação do ISEP expressa no referido texto tem “*seu lado suspeito, por partir do seu mentor intelectual*” (1993, p. 201), atribui fundamentalmente a “adulteração”, a “deturpação”, a “descaracterização” e o “fracasso” da proposta pedagógica do ISEP aos professores, aos quais denomina de improdutivos.

Assim se expressa:

“Com o advento da virada do governo, no contexto de uma campanha feroz, renunciou-se a dificuldade de continuar a experiência sob condições favoráveis, por exemplo, a manutenção dos salários das alunas normalistas, dispensadas para estudar no ISEP, apoio de computação por parte da PRODEPA (Empresa de processamento de dados do Estado), atualização da biblioteca e possível aumento do prédio, etc. Todavia, a mudança de governo afetou menos o teor da proposta do que outro fator, ao mesmo tempo, surpreendente e previsível: a reação de alguns professores improdutivos.” (op. cit., p. 203).

“Vida acadêmica baseada na pesquisa depende, intestivamente, de professores pesquisadores, capazes de produção própria incessante. Um grupo assumiu o desafio e dispunha-se a produzir, outro viu-se perdido e, no fundo, incapaz de atingir esta meta. A insistência sobre a necessidade de produção própria começou a importunar, porque correspondia a uma avaliação negativa e possivelmente ao afastamento.” (op. cit., p. 203-4).

“O problema crucial não estava no aluno, mas no professor, como sempre. Professores improdutivos, habituados a aulas copiadas, a exposições repetitivas de textos alheios, órfãos totais de produção própria, encontraram extrema dificuldade de sacudir o passado. A manha do professor fracassado é empurrar o fracasso para o aluno. Caracteristicamente, o grupo que reagiu e, de certa forma, virou a mesa, era o improdutivo.” (op. cit., p. 205).

“O que falhou na base foi, entre outras coisas: a) escolha inadequada de certos professores, que buscavam encostar-se no Instituto ou procuravam palco fácil para suas diatribes ideológicas, sem compromisso com a proposta, sobretudo com pesquisa; b) fraca produção dos professores interessados, em parte devida ao pouco tempo de funcionamento e ao pouco tempo disponível para pesquisar.” (op. cit., p. 205).

“O resultado atual caracteriza-se, assim, pela deturpação do cerne da proposta, não pelos alunos, mas substancialmente por um grupo arcaico de professores, ineptos academicamente. O ISEP será uma escola qualquer de pedagogia, do tamanho desses professores. O que sucede agora não pode ser aceito como expressão da proposta original, por muitas razões, inclusive de desordem interna, mas sobretudo porque continua marcado pela absoluta improdutividade. O que fez o ISEP definhar não foi tanto um governo adverso, quanto o professor medíocre, fossilizado, incompetente, como sempre.” (op. cit., p. 206).

“Todavia, mostrou que é possível construir, em região menos evoluída e em meio a dificuldades de titulação acadêmica e de instrumentação didática, proposta viável de educação moderna, na qual pesquisa é a alma do negócio. Um grupo de professores identificou-se com este desafio e teria se solidificado, não fosse amputada a experiência de modo precoce.” (op cit., p. 207).

Sobre as falas do referido autor, aqui trazidas resumidamente, importa questionarmos e relativizarmos seu determinismo: atribuir o fracasso, a morte, o abortamento da proposta pedagógica do ISEP à improdutividade da maioria dos professores da Instituição é recair numa análise unilateral e equivocada.

Em primeiro lugar, é uma análise unilateral, porque, na “tentativa de avaliação”, desconsidera outras situações conflitantes e contraditórias vivenciadas durante a materialização daquela proposta, que, no seu conjunto, tendem a criar condições de trabalho que afetam e determinam a trajetória do curso e a formação do profissional desejada, seja de seus professores e/ou de seus alunos.

Ou seja, para a formação de professores-pesquisadores (produtivos) é necessário, além de iniciativa e interesse pessoal, que se tenha condições objetivas e institucionais para tal. Isto necessita, fundamentalmente, de suporte técnico/administrativo: carga horária para pesquisa, bibliotecas equipadas e atualizadas, laboratórios com o mínimo de equipamento básico, instrumentação eletrônica, salários dignos, que permitam ao professor desenvolver

suas atividades profissionais em um único ambiente de trabalho, recursos financeiros, política de formação de pesquisa e de professores-pesquisadores, entre outros.

Sem estas condições básicas, é difícil plasmar-se, na sua plenitude, a figura de um professor-pesquisador, pois só a intenção, a boa vontade, o interesse próprio e iniciativa pessoal não bastam. Além disto, é preciso decisão política e apoio institucional para que tal figura caminhe do âmbito das intenções rumo à concretização.

Condições estas que, ao longo da história do ISEP, vêm-se depauperando cada vez mais, seja pelo corte orçamentário para o desenvolvimento das atividades propostas, seja pelas “brigas politiquieras” entre os governos que marcaram sua implantação e desenvolvimento, seja pela descontinuidade das políticas públicas educacionais no Estado, agravando-se ainda mais com a crise financeira e política da (recém-criada) Universidade do Estado do Pará, face aos interesses políticos do atual Governo Estadual que, sutilmente, vem minando insidiosamente a construção de uma cultura acadêmica que deseja ser marcada pela produção científica.

A análise construída e os significados atribuídos aos depoimentos dos professores e alunos sinalizam que, embora os docentes não tenham atingido, ainda, uma marca de excelência acadêmica - “modelos de referência enquanto professores-pesquisadores”- não se pode desconsiderar que, no ISEP, criou-se uma atmosfera de investigação científica na qual o exercício da leitura, da elaboração própria, da produção científica encontram-se presentes. E mais, tal atmosfera distingue significativamente o Instituto de outros cursos de formação de professores no Estado do Pará, por isto, não endossamos a consideração de que o ISEP se transformou numa escola de “pedagogia qualquer.”

Um traço importante que identifiquei nesta pesquisa foi a lucidez de alunos e professores quanto aos limites e possibilidades da proposta do ISEP, o que torna consistente a assunção de que a formação discente faz-se em parâmetros distintos do usual, do convencional, instaurando na graduação a figura do aluno (futuro professor) pesquisador.

Temos claro os percalços de concretizar uma formação inicial cujo eixo seja a pesquisa. Entretanto, negar e/ou minimizar as determinações objetivas na efetivação do trabalho pedagógico, imputando culpas a sujeitos que, se não realizam o trabalho ideal, concretizam cotidianamente práticas possíveis, representa ocultar as contradições que constituem as intenções, as realidades e as possibilidades do projeto pedagógico do ISEP. Só os idealistas acreditam que as pessoas, na prática, irão reproduzir fielmente um dado projeto escrito. Na verdade, são as práticas que explicam porque um dado projeto foi escrito e “guardado” de certa maneira, ou seja, é o projeto vivido que (re) cria e (re) interpreta o projeto pensado, criando condições para que este continue sendo (re) escrito no seu processo.

Em segundo lugar, além de unilateral, é uma análise equivocada, também, porque, nas entrelinhas de tais considerações, tende a considerar que nós, professores, intencionalmente, não podemos assumir o papel de professores-pesquisadores, seja pelo fato de não termos capacidade intelectual para produzir ciência, seja pelo fato de encarnamos a figura de irresponsáveis no trato da produção do conhecimento.

Esclareço que em nenhum momento da história do ISEP sequer colocamos em xeque a pesquisa, a necessidade da produção científica para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional e, muito menos, os eixos metodológicos que lhes dão sustentação: indissociabilidade ensino-pesquisa, teoria-prática e formação de professores-pesquisadores. Esta é uma discussão posta nacional e internacionalmente no âmbito da formação de professores para qualquer nível de ensino, que acredito até superada, pelo menos, no plano teórico. O problema está em como propiciar a efetivação desses eixos. Em que bases eles podem ser construídos e/ou re-construídos? Como implementar uma política de formação contínua de professores para o desenvolvimento pessoal e profissional? Como organizar o trabalho pedagógico de modo a concretizar estes eixos?

Estas questões tornam-se prementes para a comunidade acadêmica do ISEP. Cada depoimento, cada fala revelam a intenção de encontrar caminhos fundamentados na pesquisa que, definitivamente, deixou de ser um “elemento estranho”, mas que ainda permanece como um desafio a ser enfrentado. Dúvidas, inquietações, perguntas, críticas, desencantos, angústias compõem o espaço histórico do “momento atual” do Instituto: longe de ser a “deturpação do cerne da proposta” ou mesmo a negação da “proposta original”, significa a materialização do projeto pedagógico possível, sendo este fruto desta proposta original e que se vem transformando no decorrer do processo.

Acreditar que o projeto vivido deveria coincidir linearmente com o projeto pedagógico pensado é aprisionar-se nas teias ingênuas da cópia fiel, ou seja, é pensar que o real deva ser a expressão do ideal. Onde estaria, então, a possibilidade de mudança? Onde se traduziria a capacidade humana de transformar, de alterar a “ordem natural” das coisas?

Assim, no jogo das intenções e tensões do projeto pedagógico do ISEP, apontado no decorrer deste trabalho, há claras evidências de que aquela Instituição, reconhecendo todos os percalços para viabilizar o curso de formação de professores para as séries iniciais de escolarização, tem sido considerada como uma instância formadora de vanguarda e de referência tanto no âmbito da UEPA quanto no âmbito das demais agências formadoras de professores no Estado, quer sejam em nível médio ou superior. É vanguarda e de referência, não só pelos seus ideais apontados, que, quer-se queira quer não, são expressão do projeto idealizado por Pedro Demo, como, fundamentalmente, porque estamos buscando, nos limites que o trabalho docente nos impõem, formas de superar alguns equívocos e distorções encontrados no decorrer de sua história. Este é o mote fundamental de qualquer projeto pedagógico em construção: reconhecer seus equívocos e encontrar formas, nos limites históricos e institucionais, de superá-los.

Responsabilizar os professores pelo possível fracasso daquele projeto, rotulando-os de “improdutivos, medíocres, fossilizados, incompetentes, arcaicos, ineptos academicamente”,

revela uma posição em que o autor, enquanto mentor intelectual de tal projeto, exclui qualquer juízo de valor sobre seu ideário pedagógico, embora, num esforço de auto-crítica no referido texto, teça algumas considerações acerca de medidas que poderiam ser assumidas no processo de re-pensar este projeto pedagógico.

A crítica feita a nós professores pode ser pertinente, desde que esteja fundamentada numa análise mais ampla e aprofundada dos problemas que vivenciamos. Problemas estes que o autor, a partir de um determinado momento, apenas ouviu falar, não tendo, portanto, elementos de referência substanciais para proceder análise de tal porte e contundência. Tal crítica será construtiva, na medida em que possibilite outros diálogos para sua superação.

A análise apresentada no decorrer deste trabalho e o diálogo com o texto “História de uma experiência precoce” permitem visualizar o caráter provisório das respostas dadas aos questionamentos propulsores desta pesquisa. Tal provisoriedade deve nos motivar a novas investigações que possibilitem maior aproximação da dinâmica de intenções e tensões na construção do processo ensino-aprendizagem no ISEP.

Como núcleos de investigação, parecem-me relevantes as seguintes questões:

- a) **Que práticas de formação contínua podem ser desenvolvidas no ISEP com vistas a fundamentar o trabalho dos docentes na formação de novos professores/pesquisadores?**
- b) **Que novas bases pedagógicas podem ser propostas para viabilizar os eixos curriculares: relação ensino-pesquisa, teoria-prática, professores-pesquisadores na perspectiva de (re) definir a organização do trabalho pedagógico do ISEP**
- c) **Quais articulações poderiam ser construídas entre o ISEP e os demais cursos de formação de professores oferecidos no Estado do Pará no sentido de criar uma nova cultura de formação de professores na região?**

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Márcia Angela. **Institutos superiores de formação de professores: novo modismo na educação nacional?** Texto apresentado no VII ENDIPE, (mimeo): Goiânia, 1994.
- ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992 - (Coleção questões da nossa época; v. 3).
- ANDRÉ, Marli Elisa A. **O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente.** IN: Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE - v.02, Goiânia, 1994.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documentos finais dos IV, VI e VII encontros nacionais, 1989-1992-1994** -Niterói-RJ.
- BAPTISTELLA, Ana C. S. **A produção de conhecimento nas escolas de magistério.** Campinas, Dissertação (Mestrado) - UNICAMP/FE, 1993.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** RJ: Guanabara, 1987.

BRZEZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987. - (Série: Teses Universitárias, 1).

CADERNOS CEDES. **O profissional do ensino: debates sobre a sua formação**. São Paulo: Cortez, 1986, nº 17.

CADERNOS CEDES. **A formação do educador em debate**. São Paulo: Cortez, 1989, nº 02.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância**. IN: _____ (org.). **A didática em questão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

_____. **A didática e a relação forma e conteúdo**. IN: _____ (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

CANDAU, Vera Maria e LELIS, Alice Isabel. **A relação teoria-prática na formação do educador**. IN: CANDAU, Vera Maria (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1992. - (Coleção educação contemporânea).

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

_____. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa como princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Formação de formadores básicos**. IN: **EM ABERTO**, nº 54. Brasília, 1992.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994. - (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DIAS SOBRINHO, José Dias. **Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia**. IN: _____ (org.) **Avaliação institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

EM ABERTO. **Tema: tendências na formação de professores**. ano: 12, nº 54, 1992.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais**. IN: _____ (org.) **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHMANN, Roseli et al (orgs). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luíz Carlos de. **Em direção a uma política para a formação de professores.** IN: **EM ABERTO.** Brasília, 1992, nº 54.

Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.

Campinas, SP: Papirus, 1995.

Neotecnicismo e formação do educador. IN: ALVES, Nilda

(org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador de teoria/prática.** Campinas, Tese (Doutorado), UNICAMP/FE, 1993.

FUSARI, José Cerchi. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar.** IN: BORGES, Abel S., et.al. (orgs.) **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública.** São Paulo: FDE, 1993. - (Séries Idéias, nº 16).

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** IN: NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção temas de educação).

GOUVEIA, Mariley S. F. **Cursos de ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação continuada.** Campinas, Tese (Doutorado), UNICAMP/FE, 1992

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PARÁ - ISEP-. Série Caminhos da Educação. **Fundamentos da Implantação.** nº 01, Belém, 1989.

Série Caminhos da Educação.

Documentos de Implantação. nº 02, Belém, 1989.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço.** IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 70 (165): 189 - 207, maio/ago., 1989.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

LELIS, Isabel Alice. **A formação do professor primário: da denúncia ao anúncio.** São Paulo: Cortez, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1989.

LOPES, Osima Antônia. **Aula expositiva: superando o tradicional.** IN :VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Técnicas de ensino, por que não?** Campinas - SP: Papirus, 1991.

-
- LÜDKE, Menga Alves. **A pesquisa na formação do professor.** IN: **Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE-** v. 02, Goiânia, 1994.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, Evair Aparecida et al. **Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo?** IN: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (69): 5-16, maio, 1989.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto.** São Paulo: Loyola, 1991.
- MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. - (Coleção educação contemporânea).
- MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação.** IN: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores.** Porto-Por.: Porto, 1992. - (Coleção ciências da educação).
- MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor - questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1994. - (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- NOVAES, Maria Helena. **Professora primária: mestre ou tia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. - (Coleção educação contemporânea).

NOVAES, Rosângela Lima. **De Barbalho a Gueiros: clientelismo e política educacional no Pará - 1983/1990**. Campinas, Dissertação (Mestrado), UNICAMP/FE, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. IN: NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, 1992. - (Coleção temas de educação).

_____ **Para uma análise das instituições escolares**. IN: NÓVOA, António (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, 1992. - (Coleção temas de educação).

_____ (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, 1992. - (Coleção temas de educação).

_____ (org.) **Vidas de professores**. Porto-Por.: Porto, 1992. - (Coleção ciências da educação).

_____ (org.) **Profissão Professor**. Porto-Por: Porto, 1992. - (Coleção ciências da educação).

_____ (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, 1992. - (Coleção temas de educação).

PAOLI, Niuvenius J. **O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão**. IN: *Cadernos Cedes*, nº 22, São Paulo: Cortez, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.** Lisboa: Nova Enciclopédia: Publicações Dom Quixote, 1993. - (Série temas de educação).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

Questões sobre a organização do trabalho na escola. IN: BORGES, Abel S. et. al. (orgs) **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública.** São Paulo: FDE, 1993. - (Série idéias, nº 16).

PIMENTA, Selma Garrido & GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1990. - (Coleção magistério - 2º grau).

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** Campinas, SP: Papirus, 1993 - (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

RIBEIRO, Marlene. **Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da faculdade de educação da universidade do Amazonas.** IN: EM ABERTO, nº 54, Brasília, 1992.

RIBEIRO, Maria Luisa. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Limites e possibilidades de construção do projeto pedagógico numa perspectiva de alteridade.** IN: CASALI, Alípio et. al. (orgs.). **A**

relação universidade/rede pública de ensino, desafios à reorganização curricular da pós-graduação: seminário. São Paulo: EDUC, 1994.

RODRIGUES, Angela e ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto-Porto: porto, 1993. (Coleção ciências da educação - nº 07).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e meodicridade.** São Paulo: Cortez, 1992. - (Coleção questões da nossa época; v. 3).

O professor e o combate à alienação imposta. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 34).

SILVA, Jefferson Ildefonso da. **Formação do Educador e educação política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 48).

SILVA, Josenilda Maria Maués da. **Espelho líquido: um estudo etnográfico do cotidiano de uma escola ribeirinha no Estado do Pará.** São Paulo, Dissertação (Mestrado). PUC/SP, 1992.

SILVA, Sylvia Helena Souza da. **Fala Professor! Apontamentos de um estudo da ação pedagógica no ensino superior.** São Paulo, Dissertação (Mestrado). PUC/SP, 1993.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional de educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física.** Campinas, SP, Tese (Doutorado), UNICAMP/FE, 1993.

VASCONCELOS, Helena et al. **A formação do professor para a escola básica no Pará.** Belém-Pa: UFPA, 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** RJ: Paz e Terra, 1977.

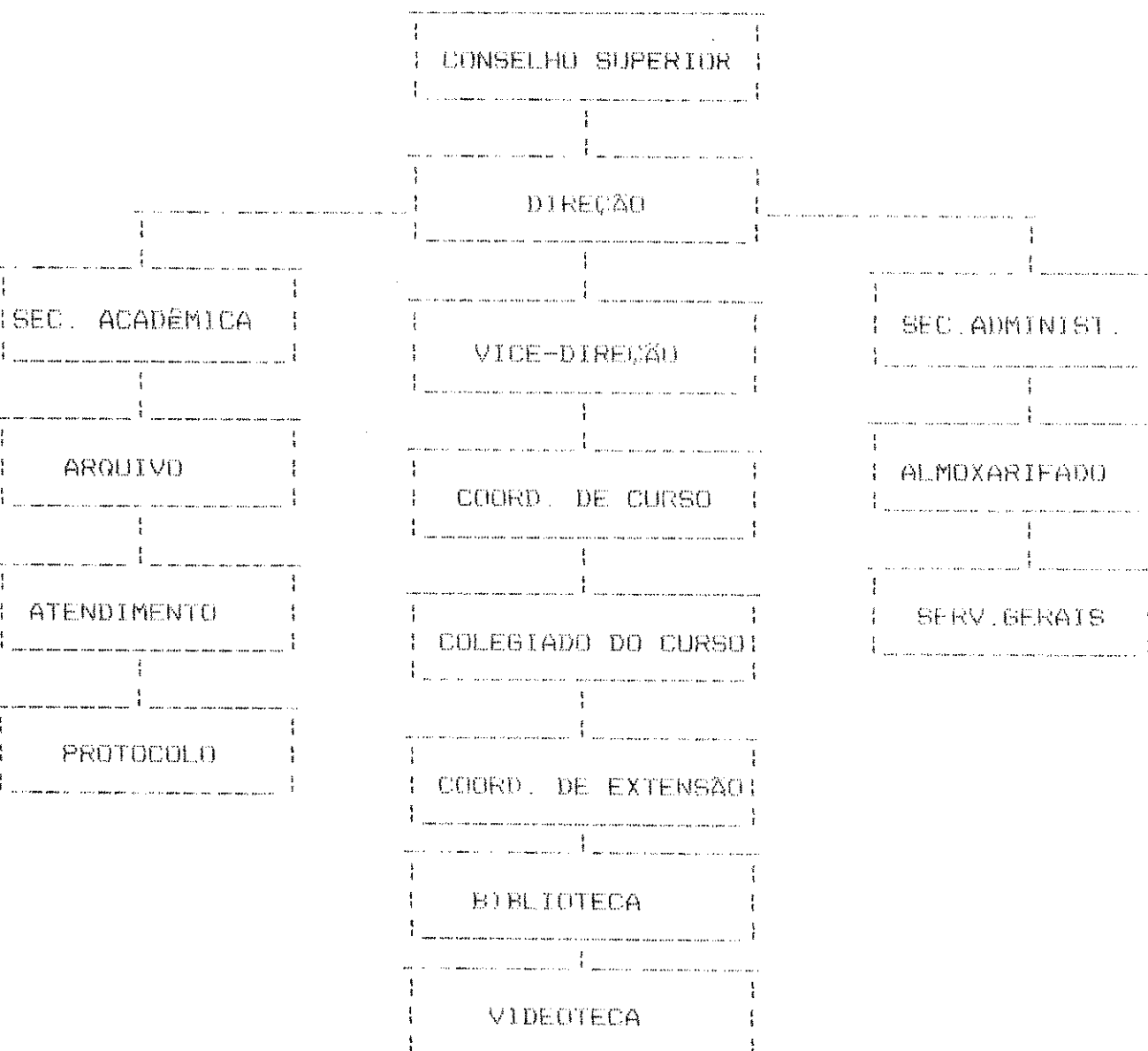
XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992. - (Coleção educação contemporânea).

ANEXOS

ANEXO 1

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ

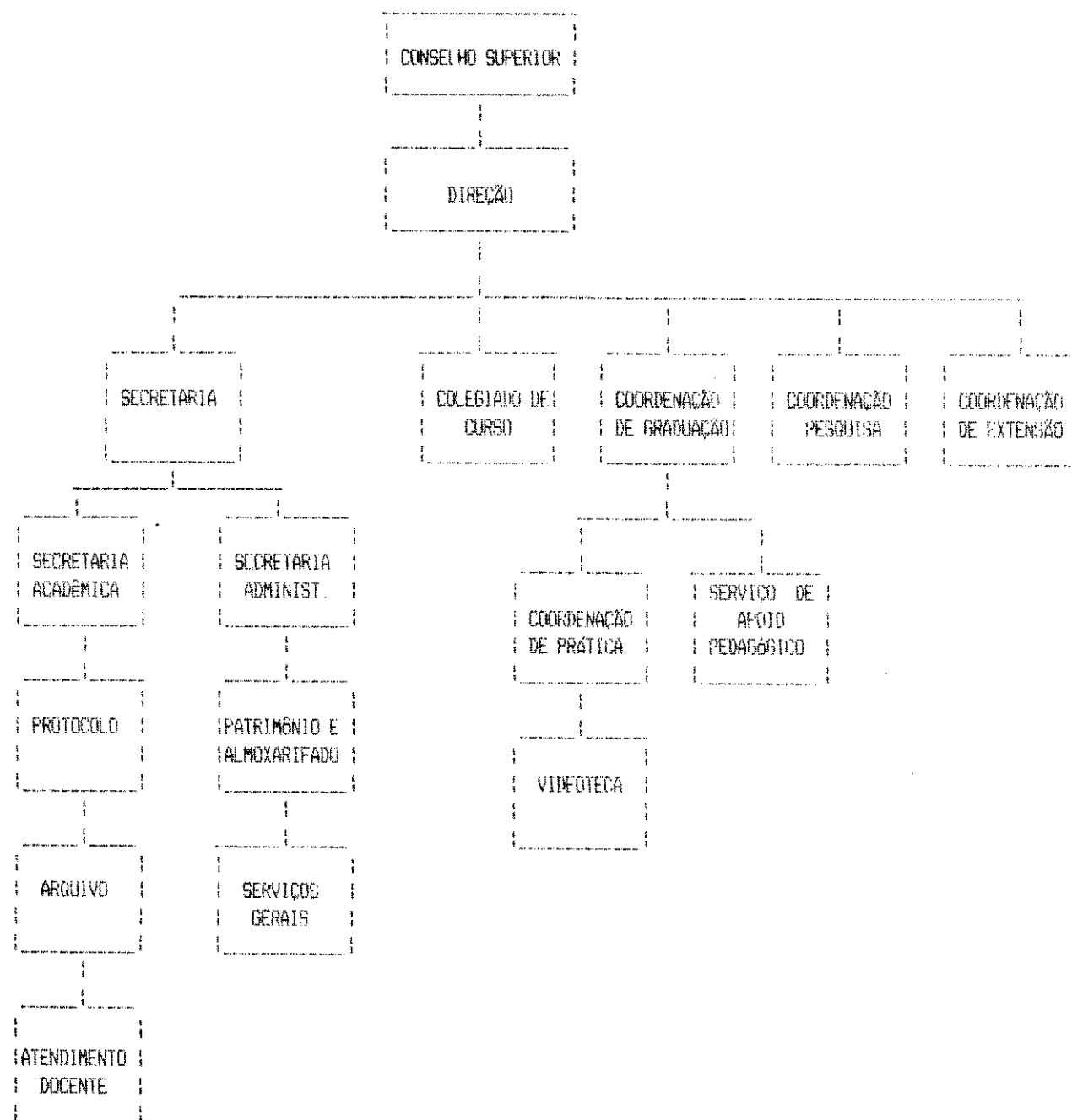
A estrutura organizacional do ISEP até 1992 podia ser visualizada no seguinte organograma:



ANEXO 2

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ

Logo, a estrutura organizacional do Instituto pode ser demonstrada da seguinte forma:



ANEXO 3

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ

GRADE CURRICULAR DO CURSO

BLOCO	DISCIPLINA	CH			CRÉDITOS		
		CH	SEMANAL		TOTAL		TOTAL
		SEMES- TRAL	TEÓ RIC	PRÁ TIC	TEÓ RIC	PRÁ TIC	
I 1º SEMESTRE	Teorias da Educação I	120	104	102	106	104	101 105
	Fundamentos da Linguagem	120	104	102	106	104	101 105
	Metodologia da Linguagem	80	102	102	104	101	102 103
	Metodologia Científica I	120	104	102	106	104	101 105
	Didática	80	102	102	104	102	102 104
	Prática Inicial I	80	---	104	104	---	103 103
T O T A L		600	116	114	130	115	110 125
II 2º SEMESTRE	Teorias da Educação II	120	104	102	106	104	101 105
	Processos Linguísticos	80	102	102	104	102	101 103
	Desenv. Bio.Psico.Social da Criança I	100	103	102	105	102	101 103
	Metodol.Científica II(Estat)	120	104	102	106	104	101 105
	Prática Inicial II	80	---	104	104	---	103 103
	T O T A L	500	113	112	125	112	107 119
III 3º SEMESTRE	Biologia: O Homem	80	102	102	104	102	101 103
	Matemática Elementar I	80	102	102	104	102	101 103
	Formas de Expres.	120	104	102	106	104	101 105
	Desenv. Bio.Psico.Social da Criança II	100	103	102	105	103	101 104
	Metod. das Formas de Exp.e						
	Comunicação Humana	60	101	102	103	101	102 103
	Prática Intermediária I	120	---	106	106	---	104 104
T O T A L		560	112	112	116	105	110 122
IV 4º SEMESTRE	Biologia: Meio-Ambiente	80	102	102	104	102	101 103
	Matemática Elem.II	80	102	102	104	102	101 103
	Elementos da Química	80	102	102	104	102	101 103
	Atividades Físicas, Recr. e Jogos	80	101	103	104	101	102 103
	Elementos da Física	80	102	102	104	102	101 103
	Prática Intermediária II	120	---	106	106	---	104 104
	T O T A L	520	109	117	126	109	110 119

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ

Cont...

BLOCO	DISCIPLINA	CH				CRÉDITOS		
		CH	SEMANAL		TOTAL	TOTAL		TOTAL
		SEMESTRAL	TEÓRICO	PRÁTICO		TEÓRICO	PRÁTICO	
		TRAL	RIC	TIC		RIC	TIC	
V 5 ^º SEMESTRE	Matemática Elementar III	80	102	102	104	102	101	103
	Metodologia da Matemática	80	102	102	104	102	102	104
	Biologia: Plantas e Animais	80	102	102	104	102	101	103
	Org. Func. e Est. do Ens. Bas	80	102	102	104	102	102	104
	Pré-Escolar à 4ª Série							
	Metod. das Ciências Naturais	80	102	102	104	102	102	104
SEMESTRE	Prática Intermediária III	120	--	106	106	--	104	104
	TOTAL	520	10	16	26	10	12	22
VI 6 ^º SEMESTRE	Currículo Plan. e Aval. do Pré-Escolar à 4ª Série	120	104	102	106	104	101	105
	Metod. das Ciênc. Sociais	80	102	102	104	102	102	104
	Geografia do Brasil	80	102	102	104	102	101	103
	Formação Social, Econômica e							
	Política do Brasil	80	102	102	104	102	101	103
	História do Brasil	80	102	102	104	102	101	103
SEMESTRE	Prática Intermediária IV	120	--	106	106	--	104	104
	TOTAL	560	12	16	28	12	10	22
VII 7 ^º SEMESTRE	Educação na Amazonia	60	101	102	103	101	102	103
	Prática Docente I	560	--	128	128	--	107	107
	TOTAL	620	101	130	131	101	109	110
VIII 8 ^º SEMESTRE	Recursos Tecnológ. na Educ.	60	102	101	103	102	101	103
	Prática Docente II	560	--	128	128	--	107	107
	Trabalho Final de Curso	60	--	103	103	--	103	103
	TOTAL	680	102	132	134	102	111	113

Dias Letivos semestrais: 100

Dias Letivos semanais: 05

Semanas Letivas semestrais: 20

Carga Horária Total: 4560

ANEXO 4

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ

A seguir, o quadro demonstrativo das disciplinas por área:

ÁREA	D I S C I P L I N A S
F	TEORIAS DA EDUCAÇÃO I
U	TEORIAS DA EDUCAÇÃO II
N	METODOLOGIA CIENTÍFICA I
D	METODOLOGIA CIENTÍFICA II
A	DESENVOLVIMENTO BIO-PSICO-SOCIAL DA CRIANÇA I
M.	DESENVOLVIMENTO BIO-PSICO-SOCIAL DA CRIANÇA II
	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM
	PROCESSOS LINGÜÍSTICOS
E	FORMAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANA
N	METODOLOGIA DA LINGUAGEM
S	METODOL. DAS FORMAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANA
I	MATEMÁTICA ELEMENTAR I
N	MATEMÁTICA ELEMENTAR II
O	MATEMÁTICA ELEMENTAR III
	METODOLOGIA DA MATEMÁTICA
B	ELEMENTOS DE FÍSICA
A	ELEMENTOS DE QUÍMICA
S	BIOLOGIA: O HOMEM
I	BIOLOGIA: O MEIO AMBIENTE
C	BIOLOGIA: PLANTAS E ANIMAIS
O	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS NATURAIS
	EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
	FORMAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DO BRASIL
	HISTÓRIA DO BRASIL
	GEOGRAFIA DO BRASIL
	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS
P	DIDÁTICA
E	ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO BÁSICO:
D	DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE
A	CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO:
G	DO PRÉ-ESCOLA À 4ª SÉRIE
Ó	ATIVIDADES FÍSICAS, RECREAÇÃO E JOGOS
G	RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO
I	
C	
A	

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ

cont. . .

ÁREA	D I S C I P L I N A S
P	PRÁTICA INICIAL I
R	PRÁTICA INICIAL II
Á	PRÁTICA INTERMEDIÁRIA I
T	PRÁTICA INTERMEDIÁRIA II
I	PRÁTICA INTERMEDIÁRIA III
C	PRÁTICA INTERMEDIÁRIA IV
A	PRÁTICA DOCENTE I
	PRÁTICA DOCENTE II
	TRABALHO FINAL DE CURSO

OBS: Ementário anexo a este Relatório.

ANEXO 5**ROTEIRO DE ENTREVISTAS:
PROFESSOR**

- 1- Fale sobre a sua prática docente.
- 2- Fale sobre o projeto pedagógico do ISEP.
- 3- Na sua opinião quais são os principais problemas enfrentados na sua prática docente?
- 4- De que forma os binômios teoria-prática e ensino-pesquisa se concretizam na sua disciplina?
- 5- A organização do trabalho pedagógico possibilita a implementação das diretrizes apontadas pelo projeto pedagógico do ISEP? Por que?
- 6- Em que, a atual organização do trabalho pedagógico se distancia dos ideais do referido projeto? O que levou a esta distância?
- 7- O que se poderia destacar, como de fundamental importância neste curso, para a formação de um professor qualificado?
- 8- Este curso está preparando política e tecnicamente o professor para um bom desempenho profissional? Por que?
- 9- Que tipo de professor está sendo formado?
- 10- Em que este curso se diferencia dos demais cursos de formação de professores da educação básica?
- 11- Que contribuições efetivas o projeto pedagógico do ISEP trouxe para superar as mazelas encontradas na Habilitação Magistério de 2º Grau?
- 12- Em geral, como você avalia a experiência do ISEP hoje?
- 13- Se você tivesse que rever o projeto pedagógico do ISEP que modificações faria?

ALUNO

- 1- O que motivou vocês a optarem pelo curso do ISEP?
- 2- Falem sobre a vivência acadêmica no Instituto.
- 3- Falem sobre o projeto pedagógico do ISEP.
- 4- Quais são os principais problemas enfrentados na prática discente?
- 5- Como vocês descreveriam as relações teoria-prática e ensino-pesquisa vivenciadas nas atividades acadêmicas?
- 6- A organização do trabalho pedagógico possibilita a implementação das diretrizes apontadas pelo projeto pedagógico do ISEP? Por que?
- 7- Em que a atual organização do trabalho pedagógico se distancia dos ideais do referido projeto? O que levou a esta distância?
- 8- O que se poderia destacar de fundamental importância no curso do ISEP para a formação de um professor qualificado?
- 9- Este curso está preparando política e tecnicamente o professor para um bom desempenho profissional? Por que?
- 10- Que tipo de professor está sendo formado?
- 11- Em que este curso se diferencia dos demais cursos de formação de professores da educação básica?
- 12- Que contribuições efetivas o projeto pedagógico do ISEP trouxe para superar as mazelas encontradas na Habilitação Magistério de 2º Grau?
- 13- Em geral, como vocês avaliam a experiência do ISEP, hoje?
- 14- Se vocês tivessem que rever o projeto pedagógico do ISEP, que modificações fariam?

GRUPO DE SUSTENTAÇÃO POLÍTICA

- 1- Como surgiu a idéia de criar um curso superior para formar o professor para educação básica?
- 2- Por que a opção de ser fazer um curso superior para professores da educação básica em vez de investir na reformulação da Habilitação Magistério de 2º grau?
- 3- Esta decisão trouxe alguma resistência por parte da comunidade educacional no âmbito estadual? Fale um pouco sobre ela.
- 4- Fale um pouco do contexto político-educacional em que foi gestado e implantado o ISEP.
- 5- Quais as características fundamentais da Projeto ISEP?
- 6- Em que esta Projeto deveria superar o modelo da Escola Normal?
- 7- Como você avalia a experiência do ISEP, hoje?

ANEXO 6

ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

(Demo)

I. Introdução

A "filosofia" do IESP leva a conceber o professor como orientador, a avaliação é conduzida na direção da elaboração própria do aluno.

Entretanto, esta filosofia corre visíveis riscos operacionais, facilmente descambando em descontrole, tanto por parte do aluno (que poderia sumir ou inventar manobras para mandar fazer seus trabalhos), quanto por parte do professor (que poderia sentir-se descolado e também ausentar-se).

É fundamental, pois, conceber trajeto disciplinado e estruturado de orientação/avaliação, que saiba unir liberdade acadêmica com produtividade. Dentro desse horizonte, cabe exigir, para além do trabalho final de cada disciplina semestral, vários produtos prévios, bem como expedientes de controle de presença (frequência), supondo isto disponibilidade por parte do orientador.

No caso da Prática, ficou decidido que todos os professores participam em pé de igualdade, fazendo-se, logo no início do semestre, distribuição equitativa dos alunos entre eles.

Esta sistematização não deve ser vista como "cerceamento da liberdade", ou formalismo didático, mas como estratégia de salvaguarda da produtividade, bem como da liberdade. O aluno não pode ser "tiranizado", como se vivesse em penitenciária. Trata-se, tão-somente, de instrumentar a necessária motivação para a elaboração própria, evitando-se que esta idéia boa e essencial se perca por falta de organização e autoridade.

II. Esquema básico

1. Introdução à disciplina

Trata-se de, no início do semestre, armar estratégia introdutória, estimulando os estudantes ao trabalho e oferecendo pistas de evolução possível. Aí, dois expedientes parecem ser os mais visíveis:

- a) algumas aulas, sempre apenas instrumentais, para conversar sobre âmbito da disciplina, autores a serem lidos, polêmicas importantes, importância para a formação dos profissionais etc;
- b) leituras introdutórias comuns, previamente selecionadas, que permitiriam o primeiro contato e já poderiam levar a elaborações próprias.

Esta primeira fase, que ocuparia uma ou duas semanas em média, exige particular preparação por parte do orientador: montar as aulas; selecionar os textos; ter textos próprios a serem apresentados aos estudantes; se for o caso, acoplar "professores eventuais".

Diaga-se ainda que, se for o primeiro semestre da turma, advém sempre o fato do choque acadêmico em estudantes que não estão habituados à vida universitária, no contexto da "filosofia" do IESP. Aí, é importante evitar extremos: não vale tomar o estudante no colo, nem vale jogá-lo às feras. Trata-se de motivar o descobrimento da necessária liberdade acadêmica, o compromisso com a elaboração própria, a sistematização da produtividade, a imprescindível iniciativa em termos de construir o caminho, de tal sorte que o estudante saiba claramente que pode contar com o orientador, mas a elaboração depende de si mesmo. É natural que se sinta "perdido" e busque no orientador "tutela", não orientação. Será fundamental resgatar o conceito de pesquisa - como princípio científico e educativo -, alicerçando desde logo a necessária disposição ao questionamento crítico e criativo, na teoria e na prática.

2. Produtos prévios

tre vão 4 meses em média, que devem ser preenchidos com trabalho sistemático e crescente. Seria risco fatal deixar o estudante à deriva, entregue ao tateamento particular, que facilmente redundaria em ausência.

Para evitar tal risco e incrementar a junção entre liberdade e produtividade, propõe-se a seguinte sistemática:

- a) em média, ao final de cada mês deve-se apresentar algo elaborado, com característica de produto prévio e intermediário, como mínimo;
- b) dependendo do orientador, pode-se compor cada produto prévio de outros subprodutos;
- c) no mais tardar 15 dias antes de terminar o respectivo semestre, deve-se entregar o produto final;
- d) caso o produto final seja avaliado como insatisfatório, dá-se uma chance de refazer, no prazo de uma semana; voltando a ser insatisfatório, o estudante é desligado do curso.

Assim, cada disciplina terá uma nota final, composta de várias outras "sub-notas", correspondentes aos produtos prévios e intermediários.

O orientador terá ampla liberdade, concertada com a do estudante, de propor produtos prévios e intermediários, desde que se atenha à regra da elaboração própria. Poderão reaparecer aulas instrumentais aqui e ali, ou para recolocar no caminho certo conteúdo que não está sendo visto. Cabe a presença de professores eventuais, sempre que pertinente, cuja atuação será circunscrita a dar aulas ou a ministrar "cursos" ad hoc, embutidos na respectiva disciplina.

É responsabilidade do orientador levar a disciplina de tal modo que os estudantes - trabalhando em liberdade produtiva - adquiram dela visão razoável de conjunto, ainda que no trabalho escrito inevitavelmente assumam "um tema". E isto sem basear-se na "aula". A visão geral da disciplina pode ser estimulada desde as leituras introdutórias, e ser sempre recuperada no caminho, caso advenha tendência a selecionar somente algumas ou uma parte.

Ao elaborar "um tema" é fundamental orientar o estudante no sentido de que, vendo um tema, veja o todo. Será, pois, fundamental estimular a escolha de temas que levem a contactar o todo, evitando-

3. Esquema de orientação

Os estudantes se apresentam ao respectivo orientador pelo menos duas vezes por semana, em horários pré-fixados, de tal sorte que o orientador esteja impreterivelmente presente.

Não se fixa tempo de orientação, deixando-se esta questão à sabedoria do orientador, que deverá avaliar a necessidade de cada estudante. Há aquele que carece de muita orientação, mas há também aquele que, imbuído de motivação própria adequada, quase a dispense.

Esta será a sistemática mais fundamental da frequência, o que exige que cada encontro seja codificado em fixa específica de acompanhamento individual.

A frequência compõe-se ainda de outros momentos, tais como: nas aulas possíveis; nos expedientes didáticos eventuais ou intermediários (seminários, sessões conjuntas etc); em convocação específica de cada estudante ou de todos etc.

Poder-se-ia construir forma de frequência que pudesse aparecer, ao final, em "nota", embutida na nota final da disciplina - assim se poderia evitar que um estudante tenha problemas de ser aprovado em duas dimensões: no trabalho e na frequência. Sugerindo: quem tem frequência total ou quase, recebe 10; quem tem frequência abaixo de certo padrão, recebe nota insuficiente; entre estes extremos viriam graduações possíveis. Esta nota faria, a seguir, parte da média final, na qual o peso do trabalho escrito deve ser preponderante.

É possível ir por outro caminho: uma coisa é a produção escrita, outra é a frequência. Aí, alguém pode ser reprovado por falta de frequência, sem apelação (não haveria como recuperar a frequência).

É fundamental elaborar "fixa" adequada à disposição dos orientadores, que permita acompanhamento individual, por mais sucinto que possa ser. De cada encontro de orientação deve haver lastro na fixa, até para evitar, depois, problemas de confronto com estudantes que venham a ser reprovados ou que contestem a nota. Esta fixa deve permitir, não apenas resguardo legal, mas sobretudo instrumentação segura de acompanhamento, rumo à elaboração própria do estudante. Sem isto, a "filosofia" do curso tende a diluir-se na confusão e na bagunça, tomando-se liberdade como impunidade.

4. Cursos/aulas intermitentes

Toda disciplina deve admitir a possibilidade de ser reforçada/complementada com cursos/aulas intermitentes, usando-se para tanto a figura do "professor eventual".

A responsabilidade específica da disciplina está sempre nas mãos do orientador respectivo, que responde por ela no todo e na parte. De um lado, não se trata de "catequizar" o professor eventual, importunando-o com exigências compreensíveis somente para quem está no processo, a menos que tal professor mostre interesse. De outro, é importante evitar que tais reforços apareçam descolados ou mesmo se choquem - na concepção didática - com a filosofia do curso.

Deve existir a possibilidade - se couber - de "sub-cursos", dentro da disciplina, seja porque o respectivo orientador não se sente em condições de oferecer, seja porque é sempre recomendável reforçar o disciplina com figuras acadêmicas outras, ainda que de passagem. Dando um exemplo: na disciplina "metodologia científica", cabe, em algum lugar, um curso sobre "técnicas de uso de dados empíricos", que leve os estudante a pelo menos se familiarizar com o problema. Este cursinho pode ser dado por um professor eventual, através de aulas sobretudo, cercadas de seminários e exercícios.

O orientador de cada disciplina tem a função de programar tais atividades eventuais e/ou intermediárias, cuidando também da necessária frequência. Para tanto, é relevante dispor de "estoque" de professores eventuais, bem como aproveitar-se de professores que passam pela cidade.

5. Produto final

Significa a elaboração própria de trabalho científico, dando conta de um tema dentro da respectiva disciplina. Segue as regras e os ritos do trabalho científico:

- a) escolha de tema adequado, que permita - em seu tratamento - visualizar o todo;

- b) leitura substancial e trabalhos prévios;
- c) traquejo na forma escrita e nas citações;
- d) argumentação coerente, consistente, lógica, sistematizada, progressiva;
- e) dar conta do tema, no sentido de construir tratamento satisfatório, suficiente;
- f) cuidar que, a par da qualidade formal/científica, apareça também a relevância do tema (qualidade política), pelo menos em termos ideológicos ("ideologia discutível");
- g) ultrapassar sempre a mera descrição, citação, compilação, para chegar à construção própria, à análise de causas e consequências, aos porquês e aos comos.

Tratando-se da peça-chave de avaliação do desempenho do estudante, tudo converge para esse trabalho, que deve estar pronto 15 dias antes de se concluir o semestre. Constando como insuficiente, o estudante terá direito de refazer, no prazo de uma semana, de tal sorte que, findando o semestre, tudo esteja concluído. Está fora de questão deixar tarefas de um para outro semestre.

Em termos de forma, o trabalho deve:

- a) estar em bom português;
- b) estar digitado em computador;
- c) estar bem apresentável.

Como é "costume" a entrega atrasada de trabalhos, deve-se prever o respectivo prejuízo do estudante que assim se comporta. Faz parte da democracia não aceitar pretensão de direito de atraso, em confronto com os estudantes que entregam pontualmente. Autoritarismo é exigir que se trate do mesmo modo quem infringe as regras de jogo. Talvez a maneira mais efetiva de evitar atrasos seja a repercussão na nota. Sugestão:

- a) todo atraso acarreta a supressão do direito de refazer, caso seja necessário;
- b) por dia de atraso, abaixa-se a nota proporcionalmente.

Em casos específicos de atraso justificável, joga-se a questão para o respectivo colegiado. Entretanto, tomando-se a sistemática semestral a sério, no contexto desta proposta, não se pode tolerar atraso, porque o trabalho vem sendo realizado ao longo de todo o percurso. Os trabalhos prévios podem ser conduzidos no rumo do trabalho fi-

nal. Ao mesmo tempo, o estudante deve ser alertado no sentido de que deve saber armar sua própria estratégia. Tendo que entregar no fim do semestre 6 trabalhos, não poderá fazê-los todos num só dia, de repente, na última hora. É essencial ir se liberando de cada trabalho desde cedo, lançando mão de sua liberdade produtiva.

Todos os trabalhos finais serão guardados na biblioteca, como documentação e como material de consulta ao público.

III. PRÁTICA

A prática, como disciplina curricular, deve ser tratada de modo adequado no esquema acima, inclusive no que concerne ao trabalho de elaboração teórica escrita final, com produtos prévios.

Entretanto, por conter especificidade, o esquema toma a seguinte configuração:

1. Cada professor terá número de alunos pré-definidos, de tal sorte que todos os professores serão orientadores de prática.

2. Começa com discussão sobre proposta de prática no decorrer do semestre, conforme a proposta curricular de cada semestre (prática inicial, intermêdia, docente). O estudante apresenta sua proposta; caso não a tenha, o orientador colabora, e daí deve surgir programação semanalmente cronometrada.

Em média, a dedicação prática na semana é proporcional ao montante das outras disciplinas (se há 5 disciplinas, em 40 horas semanais, a prática teria 8 horas), podendo-se concentrar ou distribuir as horas na semana, conforme conveniência dos objetivos.

3. Deve aparecer construção do roteiro semestral com carga semanal, que permita o acompanhamento por parte do orientador. Isto supõe também que, a nível da coordenação,

entes.

4. Antes do produto final, há 3 prévios (elaborados). O primeiro produto poderia ser a própria construção do roteiro (ou parte do primeiro produto prévio). É essencial que a prática receba tratamento teórico, o que supõe sistematicidade e cuidado de anotação.
5. A orientação será semanal, com ficha de acompanhamento individual.
Esta fixa é levada pelo estudante a cada prática, tendo que receber a assinatura da pessoa contactada pela coordenação da prática, com o fim de evitar subterfúgios.
Depois de cada prática, a fixa é devolvida ao orientador, que é o depositário responsável pela fixa.
6. Conclui-se com produto final, nos moldes acima.

IV. NORMATIZAÇÃO

Esta questão da orientação/avaliação dever ser normatizada, no sentido de estar codificada em texto específico, que sirva de norma para o orientador e para o estudante.

A exemplo do texto regimental, é necessário fazer texto semelhante.

Sugiro que Josevett - ilustre advogada - o faça, com a costumeria sabedoria e bom senso, recebendo apoio e crítica de todos.

Deve estar pronta até fim de novembro, cabendo as respectivas penalidades em caso contrário!

ANEXO 7

CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO INSTITUTO

I. A questão é - em consonância com a proposta do Instituto - construir com as próprias mãos, em conjunto, o papel do orientador. Tendo por base a idéia de pesquisa, o professor já não se define como "auleiro", mas como orientador, no sentido especificamente educativo de motivador, estimulador, apoio e inspiração.

Assumindo que a avaliação discente será feita através da elaboração própria do aluno, é fundamental que o orientador possa servir de exemplo, que sempre é o maior argumento em educação. Para exigir do aluno elaboração própria, é apenas coerente que o orientador saiba fazê-la.

A questão é, pois, reservar algum tempo - digamos setembro e outubro - para construir proposta curricular fundamentada e elaborada, a partir da tarefa específica de cada orientador.

Temos já um roteiro, dado pela grade curricular, na qual cada orientador pode localizar seu campo de atuação. Tais campos são basicamente 7:

- a) campo pedagógico, dotado de número maior de orientadores, encarregado da fundamentação teórica em educação, das disciplinas pedagógicas específicas, bem como do entrosamento entre especializações e a formação educativo-política;
- b) campo metodológico, compromissado em garantir instrumentação científica para o processo de elaboração própria, cercando a teoria e a prática de pesquisa com bases metodológicas adequadas, tanto em termos de técnicas metódicas, quanto em termos de alternativas científicas;
- c) campo da linguagem, que inclui todas as formas relevantes de expressão humano-social, encarregado de fundamentar desde o domínio da língua materna, até seu uso adequado em todas os modos de expressão criativa;
- d) campo da matemática, encarregado de garantir competência técnica no assunto, bem como de propiciar usos criativos dela no cotidiano;
- e) campo das ciências naturais, encarregado de fundamen-

-2-

ca e biológica do mundo da criança, bem como do mundo que nos cerca;

- f) campo social, encarregado de garantir conhecimento e criatividade no trato das relações sociais, seus conflitos e mudanças, sem deixar de lado a questão psicológica e o compromisso cultural-local;
- g) campo da prática, encarregado de levar todo conhecimento adquirido e criado a ser testado na vida real, com respectivo retorno à teoria, devidamente elaborada, de tal sorte a superar a idéia insuficiente de estágio, e a propiciar que a extensão seja parte intrínseca da pesquisa.

II. Cada orientador tem diante de si dois desafios principais:

- a) construir seu campo e apresentar elaboração dele;
- b) desenhar estratégia de orientação durante o semestre.

1. Quanto à construção e elaboração do campo de orientação, alguns pontos fundamentais são:

- a) definir âmbito da disciplina, em quantidade e qualidade:
 - na quantidade - dizer o que se imagina dever dominar, sem limites rígidos, dentro da liberdade acadêmica;
 - na qualidade - dizer o aprofundamento esperado, compatível com um instituto de graduação, sem relegar jamais o compromisso de elaboração criativa;
- b) delinear, semestre a semestre, trajetória da disciplina, em termos de metas quantitativas e qualitativas; localizar momentos de aulas, introduções necessárias, aproveitamento de professores eventuais, ou outras iniciativas tidas por convenientes;
- c) propor bibliografia básica, de toda sorte, que deveria compor a biblioteca do Instituto, a ser comprada em seguida.

-3-

2. Quanto à estratégia de orientação, alguns pontos relevantes são:

- a) definir com clareza e criatividade a diferença entre "professor auleiro" e "orientador", com respectiva expectativa prática;
- b) colocar também riscos da proposta, se não detiver forma convincente de organização concreta, além da fundamentação teórica: maus usos da liberdade acadêmica, maneiras de inventar subterfúgios no processo de elaboração, facilidade do absenteísmo etc;
- c) construir maneira de ordenar no tempo a orientação, de tal sorte a unir, de um lado, a liberdade acadêmica, e, de outro, a produtividade; desenhar maneira de não perder contato com o aluno, formas de acompanhamento, tipos intermédios de elaboração prévia, modos coletivos de arguição etc;
- d) simular a avaliação da elaboração final, de modo a garantir produto-processo criativo.

III. Esta proposta tem por finalidade ensaiar na teoria e na prática o compromisso de elaboração própria, que deve começar no orientador. Ao mesmo tempo, permite definir o campo de atuação, algo que vai servir depois na atuação semestral.

Entretanto, não deve nunca parar aí. Como ensaio, significa começo de um processo que não terá fim. Todo orientador, a partir daí, entrará em contínuo processo de elaboração própria, de tal sorte que possa, em cada semestre, oferecer aos alunos "coisas próprias", como exemplo.

Não se trata de "inventar a roda", mas de dar corpo próprio aos conteúdos, tanto por compromisso com a competência formal, como por compromisso com a qualidade política.

Na base disso está, ademais, a expectativa de dotar o Instituto de material próprio, no decorrer do tempo, sobretudo a nível dos orientadores, mas igualmente a nível dos alunos.

-4-

Para tanto, torna-se indispensável lançar mão de instrumentações atuais e decisivas, como o uso do computador, que estará presente em toda vida do Instituto (administração, contabilidade, cadastro etc). Neste caso, trata-se de assumir compromisso de "processar em computador" o texto elaborado com as próprias mãos. Quem não sabe, aprende. Em seguida, far-se-á a mesma exigência aos alunos, cujos trabalhos finais de cada semestre devem ser processados em computador.

Dessa atividade resultará ademais a biblioteca, cuja definição deve aparecer logo, para podermos adquirir em tempo. Como sugestão inicial, digamos que para o campo da educação como tal se atribuam entre 200 e 300 livros (e outros materiais), ficando para os outros campos um número de 50 a 100.

IV. Em termos de responsabilidade, podemos propor que não se invente um orientador "especial" para a prática curricular, mas que se inclua no grupo de pedagogos, que poderia coordenar em bloco a questão, ou em separado. Como este campo é totalmente novo, sua organização é vital.

Podemos ainda atribuir a este grupo de pedagogos a tarefa de implementar os conteúdos dos cursos para normalistas, considerados também "curriculares".

Tudo isso deve ser realizado sem ultrapassar o número de 10 orientadores.

É importante lembrar que a tática de elaboração própria não deve levar à contiguidade das coisas, como se cada qual tivesse tarefa estanque. Trata-se de construção conjunta, e, como tal, nunca pode ser desfeita. Neste sentido, é importante marcar encontros constantes, que permitam permutar os processos pessoais de criação.

V. Por fim, há a necessidade de construir o caminho legal de constituição do Instituto, com fases bem armadas, de tal sorte a permitir atuação decisiva da Secretária de Educação. Inclui-se aí ainda a normatização subsequente ao regimento (regras da orientação, regras disciplinares, regras dos conselhos e colegiados etc).