

ALICENCIATURA EM PEDADOGIA – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLETINDO SOBRE SEUS EFEITOS NOS CURRÍCULOS PRATICADOS

*Nildon Carlos Santos Pitombo**

*Maria de Lourdes Carvalho Borges de Cerqueira***

*Maria Helena da Rocha Besnosik****

A Educação pela Pedra

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).

A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições de pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.
Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nasçença, entranha a alma.
João Cabral de Melo Neto, 1966.

RESUMO — *Este trabalho apresenta a experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sediada em Feira de Santana, Bahia, no campo da formação de professores em serviço, pela via da realização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, voltado para as Séries Iniciais*

*Prof. Adjunto (DEDU/UEFS). Mestre em Educação (UFRGS).

E-mail: npitombo@terra.com.br

**Prof. Adjunto (DEDU/UEFS). Mestre em Educação (PUC-São Paulo). E-mail: colensfund@yahoo.com.br

***Prof. Adjunto (DEDU/UEFS). Doutora em Educação (USP).
E-mail: maria.benosik@terra.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.53-72, jan./jun. 2007

do Ensino Fundamental, em treze municípios da região de influência de Feira de Santana. Essa experiência teve início em 1998 e foi reestruturada em 2002, de modo a atender aos professores da rede pública nos seus próprios municípios. Denominada de Oferta Descentralizada, o curso tem a organização curricular assentada em três dimensões que correspondem aos componentes curriculares definidos pelo Parecer CNE/CP n. 2/2002 e representou um desafio para a UEFS. Uma avaliação realizada durante o curso, aponta que os efeitos do currículo na formação dos professores incidem na possibilidade de exercer a docência com mais autonomia e consistência, tornando o professor mais capaz para agir sobre a multiplicidade de problemas que circunscrevem o ensino, nas séries iniciais do ensino fundamental, ampliando sua capacidade de decisão e intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: *Currículo. Formação de professores. Ensino Fundamental.*

As políticas públicas para a escola básica e as práticas curriculares têm sido objeto de reflexão e debates nos ambientes acadêmicos de diversas instituições de ensino superior.

No âmbito da formação de professores, muito se tem discutido a respeito das estratégias de formação e suas conexões com os trabalhos da docência em sala de aula, como também das implicações sócio-políticas nas ações de gerenciamento e nas práticas pedagógicas que se dão dentro dos sistemas de ensino.

A discussão tem se estendido, ainda, para outros efeitos do currículo, considerando-se a pertinência de construtos como literacia, letramento científico, alfabetização, etc. São representantes desses marcos conceituais, autores como André (2002), Brandt e Gurgel (2002), Therrien (2002), Villas Boas (2002), Imbernón (2000), Marim (2002) e Correia (2003), dentre outros¹.

No que se relaciona com o Programa de Formação de Professores – Oferta Descentralizada², do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, a Coordenação Central vem, desde há muito, refletindo sobre os possíveis resultados do currículo, seus direcionamentos e perspectivas, tendo em vista a concepção do currículo planejado e suas interfaces na ação do cotidiano, tomando-se como pauta os currículos consolidados no âmbito da cultura oficial – Secretarias de Educação, Livros Didáticos, Referenciais Curriculares,

Parâmetros Curriculares –, seja em nível local ou nacional, com seus alcances e influências na cultura organizacional da instituição escolar e na subjetivação de modelos de ação profissional do professor. Nesse sentido, os autores citados se constituem em suportes para a (re)leitura do currículo de formação de professores, nessa totalidade de referências e marcos conceituais.

Temos a clareza da abordagem consistente de Imbernón (2000) quando perquire sobre a necessária redefinição da docência como profissão, sobretudo diante da complexa rede de problemas que se tem a enfrentar em situações como a do Brasil e pelas circunstâncias do atual ordenamento da escola básica brasileira, no estágio presente das transformações políticas, econômicas e culturais. Há que se assinalar as poucas mudanças significativas ocorridas na organização da rede física das escolas públicas municipais, ao longo desses últimos trinta anos, ressaltando-se, em alguns casos, a depreciação decorrente do uso sem conservação apropriada ou mesmo do menoscabo oficial.

De igual modo, os estudos de caso de André (2002), de Ferraço (2001)³ e Barbosa (2002)⁴ investem na revelação dos efeitos de programas de formação de professores, apontando os benefícios e contradições que processos como esses trazem no seu bojo, objetos de algumas reflexões pertinentes como as de Therrien (*op.cit.*); aliás, pode-se perceber pela última frase do seu texto citado, o alcance desses mencionados processos:

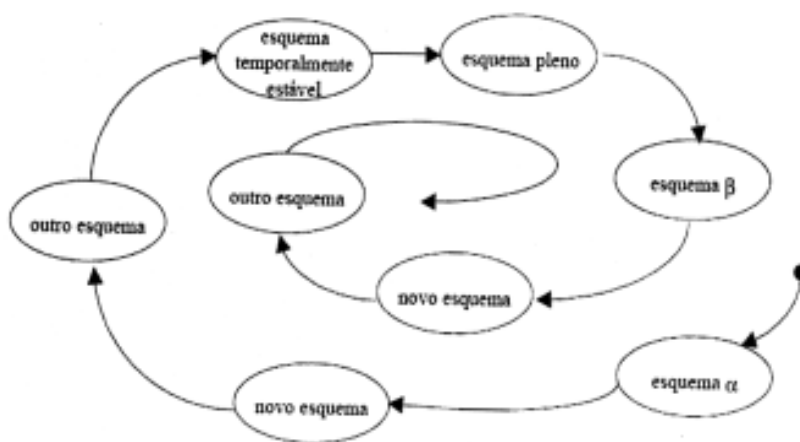
Essa trajetória de formação deve resultar na formação real para uma competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma. (TERRIEN, 2002, p.113).

Com isso, assinala-se a relevância das conclusões retiradas dos trabalhos de Meirieu (1997), Perrenoud (1999) e Machado (2000)⁵, a respeito do significado conceitual de competência, posta nos termos do saber agir, conforme revela Perrenoud (2000, p.13), ao afirmar que um indivíduo competente é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada.

Não obstante, como diz Machado (2000., p. 137), há que se ressaltar o fato deste conceito envolver muitas possibilidades de críticas, como se vê em trabalhos de vários pesquisadores brasileiros, a exemplo de Maués (2002) e Dias e Lopes (2003)⁶.

De *per sí*, o conceito de competência tem como base a teoria dos esquemas cognitivos, fundamentada em Piaget e seus colaboradores posteriores, de modo a se definir um esquema cognitivo como uma “totalidade constituída”, isto é, uma estrutura da inteligência responsável por fazer acontecer o aumento das conexões entre idéias e noções, emoções e atitudes, raciocínios e pensamentos, com ênfase na ampliação da capacidade de saber agir, como se depreende de Cerqueira e Santos (2001, p.99)⁷, ao ponderarem sobre a noção de competências na formação de professores, caracterizando-a como *a capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada no conhecimento, mas sem limitar-se a ele*.

São estas autoras que traduzem em uma forma gráfica, a trajetória de transformação de um esquema cognitivo, como se vê na Figura 1.



Fonte: *Sitientibus*, Feira de Santana, BA: UEFS, n.25, p.104, jul./dez. 2001.

Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.53-72, jan./jun. 2007

Inferre-se, pois, que é por meio dessas alterações ocorridas nos esquemas cognitivos que um indivíduo mostra sua capacidade de intervir acertadamente em determinada situação, a fim de obter um resultado com eficácia, economia de meios e levando em consideração seu repertório experiencial, suas capacidades atitudinais, emocionais e cognoscitivas, tomando decisões corretas e pertinentes e avaliando contextos com precisão e sensibilidade. A consequência disso, na maior parte das vezes, parece mostrar que o indivíduo tem possibilidade de modificar um elemento do seu repertório de vivências e combinar vários esquemas preexistentes, a depender das situações, de modo a ampliar suas próprias capacidades de ação e mobilizar conhecimentos e atitudes para realizar ações cada vez mais congruentes.

Essa é uma das noções que balizam o desafio de ampliar e reconfigurar o Programa de Formação de Professores, em serviço, aqui na UEFS, por meio da Oferta Descentralizada. A convivência diuturna com o desenvolvimento do Programa nos tem feito refletir sobre duas questões decorrentes do desafio: a primeira é relativa ao reordenamento do currículo (mantendo-se os principais focos do projeto anterior, de 1998) e a segunda concerne ao cotidiano da sua realização. Esse Programa se concretiza por meio da oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em 13 municípios baianos que mantêm convênio com a UEFS⁸, cujo começo ocorreu no ano de 2002, com aula inaugural realizada em 10 de outubro deste mesmo ano.

No que tange à primeira questão, podemos dizer que as discussões nos levaram à reorientação do currículo original, com a prerrogativa de manter a idéia da universidade como espaço de crítica à realidade e, ao mesmo tempo, contribuir para instrumentalizar a formação profissional dos professores tendo em vista a revisão dos seus procedimentos de trabalho.

Para cumprir essa perspectiva, a organização curricular está assentada em três dimensões que correspondem aos componentes curriculares definidos pelo Parecer CNE/CP N.º 2/2002, a saber:

1. Formação Científico – cultural: constituída dos conteúdos essenciais à formação do professor.
2. Prática Educativa: se insere no campo do conhecimento da prática docente, que deve aprofundar e consolidar a formação básica, por intermédio da chamada integração teoria/prática, incluído o estágio supervisionado nesse campo.
3. Atividades acadêmico-científico-culturais (Atividades Complementares)⁹: pretendem valorizar o protagonismo e a iniciativa individual de cada professor, estudante do curso, por meio da participação em eventos técnico-científico-culturais.

Quanto à segunda questão, o cotidiano da realização do projeto nos mostrou muitas surpresas, no sentido de:

(a) Perceber a dedicação dos professores dos municípios, alunos do curso, ao realizarem suas atividades de estudantes ao lado das suas dificuldades em operacionalizar processos de sistematização de estudos mais freqüentes e formais;

(b) Articular a capacidade de organização dos professores da UEFS ou de outras instituições de ensino superior, mas participantes do Programa, no planejamento prévio das disciplinas;

(c) Constatar a difícil tarefa de lidar com os sistemas municipais de educação;

(d) Conviver com a carência de recursos municipais para dar conta das necessidades infra-estruturais da manutenção do curso;

(e) Lidar com a permanente tensão em manter a qualidade do curso em situações incomuns;

(f) Reassegurar a perseverante revisão do currículo.

Esses pontos, em seu conjunto, sublinharam a recursividade dos problemas adstritos à realidade do ensino fundamental de 1^a à 4^a séries, intensificando na universidade a reflexão sobre os efeitos da racionalidade técnica contraposta à racionalidade prática, que persiste na organização dos currículos de forma-

ção de professores. Veja-se a citação seguinte, que explica a compreensão que se tem do confronto racionalidade técnica e racionalidade instrumental.

Segundo essa visão, uma das principais causas dos problemas no trato com as questões da prática na formação de professores deriva da influência e dos pressupostos que o paradigma da racionalidade técnica ainda exerce em muitas universidades no mundo. Com visível influência humanista nas suas concepções de sujeito e de prática, mas principalmente respaldados nos filósofos da teoria crítica, alguns autores, especialmente Habermas, mostram como a racionalidade técnica nos orienta a ver a prática como um momento de aplicação dos princípios, técnicas e normas derivados da ciência, sendo, portanto, terminal e subsidiária em relação à teoria científica. O próprio fato de o *practicum* (momentos estruturados da prática pedagógica: aula prática, estágio, tirocínio) ser ministrado no fim dos cursos indicaria o caráter secundário e aplicado da prática. Ao contrário, os autores propõem que os cursos de formação de professores estejam centrados no *practicum*, que pode, inclusive, estar no começo dos cursos. (MOGILKA, 2003)¹⁰

Essa discussão é reveladora em muitos sentidos: o da configuração da subjetividade do professor, o da percepção do limite da sociologia do currículo, o da tensão entre “o mundo sistêmico e o mundo vivido”, o da “face oculta da escola”, o da lógica recorrente do “discurso pedagógico”, o da dificuldade de “tornar visível o invisível”, o instigante contexto da noção do “professor como construtor do saber”, o da reconciliação entre o “total e o particular”¹¹.

Partimos da idéia do currículo como prática, constatando as premissas de Michael Young¹², ao destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, na sua obra dedicada ao estudo dos processos de interação e comunicação em sala de aula e, também, daqueles

pelos quais os atores sociais como professores e alunos compartilham uma realidade social que é construída e permanentemente negociada na interação social.

Com todas as dificuldades que enfrentamos – principalmente a de ultrapassar os muros da universidade e salvaguardar seu sentido e significado em espaços institucionais que não lhe são próprios, podemos afirmar que a experiência nos tem oportunizado a realização de uma análise sobre a formação de professores, que toma como referência o espaço da sala de aula como local de trabalho profissional (professores) e o espaço da sala de aula como local de reflexão teoria-prática (estudantes). Esse movimento de “idas e vindas” – professores/estudantes – esse misto de profissional e aprendiz, que tem que lidar dialeticamente com um saber, torna essa experiência singular para todos aqueles que participam do projeto.

Esse curso se iniciou em 1998, na própria universidade, por iniciativa do Departamento de Educação, com 80 vagas distribuídas em dois turnos: o vespertino e o noturno. Com base nessa experiência se ampliou a oferta para 100 vagas em cada um dos treze municípios conveniados, para onde se dirige a equipe dos professores e coordenadores municipais, em um intrincado ordenamento que envolve cronograma de horários de viagens, traslado de professores e coordenadores para os municípios, sistematização de horários de aulas semanais, remessa de documentos referentes à administração acadêmica do curso, seleção/reprodução/distribuição de materiais didáticos, reuniões de planejamento acadêmico e contínuos contatos com as Secretarias Municipais de Educação.

O projeto pedagógico do curso, remetido ao Conselho Estadual de Educação – CEE para autorização de funcionamento de cursos fora de sede, foi concebido de modo a destacar a valorização do desenvolvimento pessoal e autonomia intelectual do professor, o domínio de conteúdos específicos necessários à significação social da escola básica e à consolidação da competência metodológica, tornando a reflexão sobre o cotidiano escolar um princípio no processo de formação do professor. Assim, o currículo planejado para o curso, tem como meta o debruçar-se sobre os seguintes focos:

- A compreensão dialética da relação teoria/prática;
- A formação em serviço como um *continuum* a partir de práticas reflexivas;
- O incentivo à correlação entre ensino e investigação sobre o desenvolvimento do próprio ensino;
- Os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da realidade da escola, do aluno e do professor e a pertinência desses aspectos na escolarização;
- A construção da competência pedagógica, articulando as dimensões técnica, afetiva, ética e política, subjacentes à prática docente;
- A linguagem como matriz da expressão de percepções e conhecimentos¹³.

Contudo, como lastro para o envolvimento e convivência com esses focos, há que se registrar a percepção aguçada de Nóvoa (2002), em que se assume a dificuldade em definir o conhecimento profissional visto que este deve ter uma dimensão teórica, apesar de não se ater só ao teórico; uma dimensão prática, que não se consubstancia apenas no prático e uma dimensão experiencial não unicamente fundamentada na experiência¹⁴.

Assim, parece evidente que ao se definir o conhecimento profissional nos situamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes além de sua mobilização rumo a uma determinada ação, reconhecendo que, por um lado, há certo consenso quanto a importância deste conhecimento e, por outro, há, também, uma enorme dificuldade na sua formalização e conceituação.

Diante de tal reflexão, os autores deste texto não só consideram a necessidade de reconhecer essa dificuldade, mas, também, a complexidade operacional de se redefinir o conhecimento profissional no contexto interno do currículo do curso, ao longo do seu desenvolvimento, fato que hoje em dia vem preocupando programas de formação de professores em várias partes do país.

Entretanto, a experiência de um curso fora dos muros da universidade, nos tem colocado frente a uma realidade tão complexa e desconhecida que traz muitos obstáculos à viabilização

de iniciativas que procuram reforçar o papel dos professores como “investigadores” da sua própria ação, desde as estratégias utilizadas pelos professores que ministram as diversas disciplinas à organização e operacionalização da dimensão da prática educativa – incluindo o estágio supervisionado com a utilização de dispositivos de uma supervisão dialógica, à realização dos Seminários Temáticos que têm como objetivo reforçar a integração das atividades relacionadas com a formação científico-cultural, como delinea a Resolução CNE/CP N.º 2/2002.

O nível de dificuldade que se nos apresenta inclui muitos e diversos fatores, a exemplo do perfil dos estudantes, distanciados das costumeiras atividades de cunho acadêmico e de um repertório científico e cultural apropriado ao acompanhamento de qualquer curso de nível superior, associado à ausência de disponibilidade de tempo para organizar trabalho e estudo, duas categorias importantes, no contexto político-social da formação profissional, ressaltando que a *práxis* é resultante da relação trabalho/estudo e da impregnação mútua entre ambas.

Porém, vale a pena ressaltar o esforço realizado pela universidade na avaliação desse programa. Os dados revelam fatos importantes que se agregam aos efeitos do currículo praticado, apontando registros que se associam à convicção de que a oportunidade de aprofundar os conteúdos de ensino possibilita a realização da docência com mais autonomia e consistência, tornando o professor mais capaz para intervir sobre a multiplicidade de problemas que circunscrevem o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, ampliando sua capacidade de decisão e intervenção. Esses registros indicam modificações no exercício profissional do professor, conforme os depoimentos seguintes, quando perguntados sobre os efeitos do curso no seu trabalho de regência de classe, nas suas escolas municipais:

- (a) “...aprendi a contextualizar todos os conteúdos possíveis...”
- (b) “...destaco a importância da aprendizagem significativa através do estabelecimento de relações (prévio conhecimento construído)...”

- (c) “...focalizo mais atenção no planejamento das atividades para atender aos níveis de aprendizagens dos alunos...”
- (d) “...ressalto a mudança na metodologia de ensino, mais conhecimento e maior criticidade...”
- (e) “...tenho mais segurança no planejamento das aulas...”
- (f) “...sublinho a realização de atividades mais prazerosas em sala de aula, com maior participação dos alunos.”

Vê-se, portanto, que os efeitos do currículo na ação cotidiana dos professores, atingem o âmbito das decisões técnicas de condução do ensino. A Tabela 1, construída a partir dos questionários aplicados à amostra dos estudantes do referido curso – professores da rede pública municipal –, sintetizam a percepção deles sobre a participação das disciplinas do currículo do curso. As categorias expressam essas sínteses.

Tabela 1

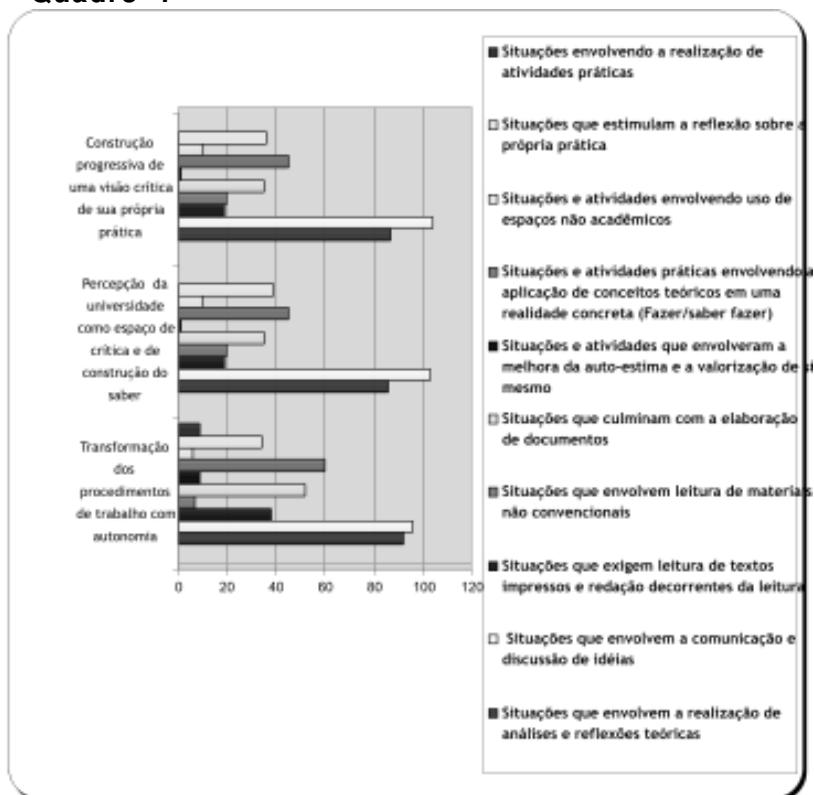
Áreas de aglutinação das disciplinas	Categoria 1 Transformação dos procedimentos de trabalho com mais autonomia	Categoria 2 Percepção da universidade como espaço de crítica e de construção do saber	Categoria 3 Construção progressiva de uma visão crítica de sua própria prática	Incidência de respostas
Área de Fundamentos da Educação	148	232	99	479
Área de Prática de Ensino	47	34	25	106
Área de Disciplinas Instrumentais	168	122	151	441
Incidências de respostas	363	388	275	1026

Fonte: Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Oferta Descentralizada, 2006.

Constata-se, pela Tabela 1, a ocorrência dissonante dos efeitos das disciplinas do campo de Práticas de Ensino (Prática Educativa subdividida em seis componentes ao longo do curso, perfazendo 450 horas e Estágio Supervisionado subdividido

em três momentos, totalizando 405 horas). Esperar-se-ia que esse campo de disciplinas contribuísse mais na percepção dos estudantes no alcance daquilo que as categorias representam; a incidência das respostas parece apontar que essas mencionadas disciplinas menos influíram nos efeitos do currículo, quando comparadas com as de Fundamentos da Educação (Sociologia e Educação, Psicologia e Educação, Filosofia e Educação, Arte e Educação, Jogos e Recreação, Antropologia Educacional, Alfabetização e História da Educação, dentre outras) e com as Instrumentais (Ensino da História, Ensino da Geografia, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino da Matemática e Ensino das Ciências Naturais, dentre outras). O Quadro 1 seguinte indica os itens que configuram as categorias, mostrando a distribuição da incidências das respostas.

Quadro 1



A avaliação também mostrou a existência de alguns fatores que interferem nos efeitos do currículo. Os estudantes, como trabalhadores em pleno exercício docente, apontam o pouco tempo destinado para a realização dos estudos e a escassez de oportunidades para efetuar leitura consistente de modo a se tornar um leitor proficiente, decorrente por seu turno da exigüidade de tempo útil para dedicar-se ao curso. Mostram, igualmente, que fatores de natureza gerencial ampliam as dificuldades, a exemplo da lentidão na montagem das bibliotecas setoriais do curso em cada município, a ausência da conexão Internet em vários municípios, a inconstância dos agenciamentos de transporte para locomoção dos locais de trabalho à sede do curso no município e precariedade da infraestrutura física dos prédios – a exemplo do alto grau de desconforto térmico.

Assinala-se que essas considerações convergem para o reconhecimento das muitas dificuldades encontradas durante a concretização desse Programa, já assinaladas. Não obstante, nosso maior nível de satisfação foi a de ver incluídas, no espaço universitário, pessoas que, certamente, sem essa modalidade de formação, nunca teriam oportunidade de realizar um curso superior. Os depoimentos estão a revelar que a formação proporcionou a ampliação da melhoria pedagógica do professor ao desempenhar a tarefa profissional.

Para nós, idealizadores e executores do desenvolvimento curricular desse curso, vale reconhecer que [...] *o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*, como nos diz Rosa (1988, p. 52)¹. É assim que temos percebido o jeito e a forma de como o curso tem se realizado: não há pressupostos sistêmicos que obliterem a relação com o real. Tudo se faz a partir da relação entre o pensado e o vivido, numa inquietação obstinada em compreender o *meio da travessia* e, daí, olhar as margens, as referências e aguçar a percepção, para entrever as nuances e entender os detalhes reiterativos que revelam a situação do ensino e da formação de professores, da escola básica brasileira.

THE DEGREE IN PEDAGOGY - INITIAL SERIES OF THE FUNDAMENTAL TEACHING: REFLECTING UPON ITS EFFECTS IN THE PRACTICED CURRICULA

ABSTRACT — *This work presents an experience, at Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Bahia, Brazil, dealing with the formation of teachers in full activity, through a Pedagogy Course on 13 (thirteen) municipalities located in the neighborhood of Feira de Santana. The Course was planned to attend teachers who work with first degrees of the elementary school with mayor in Pedagogy. That experience started in 1998 was reorganized in 2002 to attend those teachers in the place they really work. The course comes from a decentralized offer and has its curriculum scheme based upon 3 (three) aspects related to curriculum components defined by “Parecer CNE/CP N° 2/2002” (a national rule) and we believe that its implementation has represented a challenge to UEFS. During the course it was done an evaluation which showed that the work of this curriculum on teaching formation is related to the possibility of putting into action a more autonomous and consistent teaching, making the teacher more competent, despite the various situations, and under any circumstances that may happen in the first degrees of the elementary teaching school, enlarging his/her ability of decision and intervention.*

KEY WORDS: *Curriculum. Teachers' formation. Fundamental teaching.*

NOTAS

¹ Cf. ANDRÉ, Marli. Política de formação de professores e seus efeitos na sala de aula. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 9-22; BRANDT, Arlete; GURGEL, Célia. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de em estudo de investigação-ação. *Ciência & Educação*. Bauru, SP; v. 8, n.1, p.113 – 125, 2002; THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação de professores. In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2002, p. 103-114; VILLAS BOAS, Benigna. SAEB, ENEM, PROVÃO: onde fica a avaliação escolar? In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2002, p. 31-70; IMBERNÓN,

Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2002; MARIM, Alda. Formação de Professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: CHAVES, Sandramara; TIBALLI, Elianda (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 57-74; CORREIA, Ana Maria Ramalho. *Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente*. Comunicação apresentada no Workshop CGME'03 - Computação Gráfica e Multimedia no Ensino. Porto, ISEP 8-10 Out. 2003. Ver também SANTOS, Wildson Luiz Pereira do; MORTIMER, Eduardo. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*. Bauru, SP; v.7, n.1, p.95-111, 2001, que, tal como BRANDT; GURGEL (*op. cit.*) remete à noção de alfabetização científica e letramento científico e tecnológico.

²Oferta Descentralizada é a denominação para os cursos Fora de Sede, em 13 municípios baianos, abrangendo um total de 1.300 docentes da rede pública municipal. Este mesmo curso também está incluído na oferta regular dos cursos da Universidade Estadual de Feira de Santana, na sua sede, em Feira de Santana, Bahia, desde 1998.

³Ver FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda (Org.). *O sentido da Escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Cf. tb. BARBOSA, Inês. A rebeldia do/no cotidiano. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter. *Subjetividade, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁴OLIVEIRA, Maria Inês Barbosa. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

⁵Conferir, sobretudo, as obras de MERIEU, Philippe. *Aprender...Sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997; PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999; PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000 e MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 137 – 155.

⁶Maués, Olgaíses Cabral *et. al.* Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do

Brasil e do Quebec. In: <<http://www.anped.org.br/>>. Acessado em 31.01.2005. *Texto do Grupo de Trabalho 8 – Formação de Professores, da 25ª Reunião Anual da ANPED*, realizada em set./out. 2002. Ver também DIAS, Rosane Evangelista e LOPES, Alice Casemiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo In: *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Cedes, 2003, v. 24, n. 85, p. 1115-1177. Leiam-se, respectivamente, as páginas 14-15 e 1171/73 destes documentos citados.

⁷Cf. CERQUEIRA, M. L.; SANTOS, S. Noção de competência na formação de professores. In: *Sitientibus*. Feira de Santana, Ba: UEFS, n.25, p.91-115, jul./dez. 2001.

⁸ São esses os municípios: Água Fria, Amélia Rodrigues, Conceição do Jacuípe, Feira de Santana, Irará, Itaetê, Lençóis, Muritiba, Ouriçangas, Santo Amaro, Santo Estevão, São Francisco do Conde e São Sebastião do Passe.

⁹ O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEFS, normatizou tais atividades, por meio de uma Resolução pela qual se define e se categoriza o que se considera, na oficialidade acadêmica, como Atividades Complementares.

¹⁰ Ver MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. , 2003.

¹¹ Cabe aqui algumas referências a essas idéias, rememorando um conjunto de autores que trabalham com os conceitos mencionados: Michael Young, que assinala os estudos sobre uma sociologia do currículo; Enguita, que nos incita a ver a face oculta da escola e Santomé, quando declara que a desvalorização de algumas culturas pela escola é mera consequência da organização dela e do seu currículo. Há de se perguntar, então: qual escola? Sônia Kramer, que trabalha a idéia do professor que constrói saberes e que, por isso mesmo, vê sentido na narrativa e com ela se identifica; Perez Gomes, Tardiff, Therrien, dentre outros, que nos convida para refletir sobre os saberes da prática do professor; Bernstein, que reflete sobre a natureza do discurso pedagógico apontando como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e de controle. De igual modo, ele nos adverte que o discurso pedagógico cria o espaço que contém o “universo ideal de significados” e com isso, reforça alguns e restringe outros numa estratégia recorrente de assinalar o que é possível se tornar visível ou não; Therrien,

Damasceno, estudiosos que fazem uso da noção habermasiana do subjugo do mundo vivido pelo mundo sistêmico; Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva, reveladores dos limites da NSE, nos instiga a entender a palavra currículo com a clareza de quem perscruta documentos de identidade - um dos títulos de um livro de Tomáz Tadeu, com o intuito de avaliar identidades implícitas e inquietantes, que Foucault insiste em avaliar pelo mergulho no processo de ritualização da palavra. Ver bibliografia *in fine*.

¹² Apesar das críticas que inscrevem a NSE no arcabouço das concepções iluministas não se deixa de reconhecê-la como um pensamento menos *embaçado* e mais denso no que se relaciona com o interesse em se promover mudanças nas práticas educativas.

¹³ A acepção de linguagem se coaduna com o pensamento foucaultiano pelo qual a mesma deixa de se tornar mediadora de sistemas de representação e se constitui, de *per si*, em objeto de conhecimento, útil à elucidação da didática como instrumento particular à modernidade no que tange à organização dos sistemas educativos.

¹⁴ Ver NÓVOA, António. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA/Univ. de Lisboa, 2002.

REFERÊNCIAS

1. ANDRÉ, Marli. Política de formação de professores e seus efeitos na sala de aula. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

2. BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996.

3. BRANDT, Arlete; GURGEL, Célia. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de em estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 8, n. 1, p.113-125, 2002.

4. CERQUEIRA, M. L.; SANTOS, S. Noção de competência na formação de professores. **Sitientibus**, Feira de Santana, Ba, n.25, p.91-115, jul./dez. 2001.

Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.53-72, jan./jun. 2007

5. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Colegiado do Curso de Pedagogia. **Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia** – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Oferta Descentralizada. Feira de Santana, BA: UEFS, 2006
6. CORREIA, Ana Maria Ramalho. **Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente**. Comunicação apresentada na Workshop CGME'03 - Computação Gráfica e Multimedia no Ensino. Porto, ISEP 8-10, out. 2003.
7. DAMASCENO, Maria Nobre; THERIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
8. DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1115-1177, 2003.
9. ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
10. FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda (Org.). **O sentido da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
11. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2002.
12. KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1998.
13. MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
14. MARIM, Alda. Formação de Professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: CHAVES, Sandramara; TIBALLI, Elianda (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
15. MAUÉS, Olgaídes Cabral *et. al.* **Dois perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 31.01.2005. Texto do Grupo de Trabalho 8 – Formação

de Professores, da 25ª Reunião Anual da ANPED, realizada em set./out. 2002.

16. MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, 2003.

17. MERIEU, Philippe. **Aprender...Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

18. NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA/Univ. de Lisboa, 2002.

19. PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; 1992.

20. PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

21. _____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

22. OLIVEIRA, Maria Inês Barbosa. A rebeldia do/no cotidiano. In: LEITE, Márcia; FILÉ, Valter. **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

23. OLIVEIRA, Maria Inês Barbosa. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

24. ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

25. SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

26. SANTOS, Wildson Luiz Pereira do; MORTIMER Eduardo. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

27. SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

28. _____. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.53-72, jan./jun. 2007

29. TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, jan./fev./mar./abr. 2000.
30. THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação de professores. In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2002.
31. VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
32. VILLAS BOAS, Benigna. SAEB, ENEM, PROVÃO: onde fica a avaliação escolar? In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2002.
33. YOUNG, Michael (Org.). **Knowledge and control**. New directions for the sociology of education. Londres: Collier-Macmillan, 1975.